DOCUMENT RESUME

ED 412 397 CE 074 957

AUTHOR Bjornavold, Jens

TITLE Identification and Validation of Prior and Informal Learning. Experiences, Innovations and Dilemmas. Discussion Paper = Ermittlung und Validierung von fruher bzw.informell erworbenen Kenntnissen. Erfahrungen, Innovationen, Probleme. Diskussionspapier = Identification et validation de l'apprentissage anterieur et informel. Experiences, innovations et problemes. Document de discussion. CEDEPOP Panorama.

INSTITUTION European Centre for the Development of Vocational Training, Thessaloniki (Greece).

PUB DATE 1997-09-00

NOTE 66p.

PUB TYPE Opinion Papers (120) -- Multilingual/Bilingual Materials (171)

LANGUAGE English, German, French

EDRS PRICE MF01/PC03 Plus Postage.

DESCRIPTORS *Certification; Credits; Educational Experience; Employment Experience; Evaluation Methods; Experiential Learning; Foreign Countries; French; German; *Informal Assessment; *Nonformal Education; Nontraditional Education; Performance Based Assessment; *Portfolio Assessment; Portfolios (Background Materials); *Prior Learning; Qualifications; Student Evaluation

IDENTIFIERS *Australia; European Union

ABSTRACT

During the last 5-10 years, a number of countries have introduced methods and systems for identifying, validating, and recognizing prior and nonformal learning that can be viewed as tools for improving the transparency and transfer of skills. In most cases, they have been operational for a comparatively short time, which makes it difficult to decide whether expectations regarding them are justified. Some of the most important initiatives and innovations connected with the identification and validation of prior and nonformal learning include examples from Australia, Finland, France, Germany, Ireland, Japan, and United Kingdom. The French, Australian, Irish, and British methodologies are based on related principles, introducing different versions of portfolios, dossiers, or passports. Finland, Germany, and Japan have been reluctant to introduce the portfolio method. In spite of similarities in design, countries tend to apply the methodologies in different ways. This difference may be seen as a difference between centralized and decentralized systems. Initiatives and ideas on a European level are the Individual Portfolio Project and the Personal Skills Card and the European Skills Accreditations system. Some basic questions related to the legitimacy of the new methods and systems deal with the institutional basis, flexibility versus fragmentation, transparency and visibility, and transfer. (German, English, and French versions appear in side-by-side columns. Appendixes contain 27 references and 18 notes.) (YLB)

CEDEFOP panorama

ED 412 397

Ermittlung und Validierung von früher bzw. informell erworbenen Kenntnissen

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

Identification and Validation of Prior and Informal Learning

Identification et validation de l'apprentissage antérieur et informel

BEST COPY AVAILABLE

CE 074 957

Diskussionspapier
Discussion paper
Document de discussion

CEDEFOP **panorama**

Ermittlung und Validierung von früher bzw. informell erworbenen Kenntnissen Erfahrungen, Innovationen, Probleme

Identification and Validation of Prior and Informal Learning Experiences, innovations and dilemmas

Identification et validation de l'apprentissage antérieur et informel Expériences, innovations et problèmes

Jens Bjørnåvold

September / September / Septembre 1997

Thessaloniki / Thessalonica / Thessalonique 1997

Herausgeber / Edited by / Edité par
CEDEFOP - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung / European Centre for the Development of Vocational Training / Centre européen pour le développement de la formation professionnelle
Marinou Antipa 12
GR-57001 Thessaloniki

Postadresse / Postal address / Adresse postale
P.O.B. 27 - Finikas
GR - 55102 Thessaloniki

Tel./Tél: 30-31+490 111
Fax/Télecopie: 30-31+490 102
E-mail: info@cedefop.gr
Internet: http://www.cedefop.gr

Das Zentrum wurde durch Verordnung (EWG) Nr. 337/75 des Rates der Europäischen Gemeinschaften errichtet, zuletzt geändert durch Verordnung (EG) Nr. 251/95 vom 6. Februar 1995 und Verordnung (EG) Nr. 354/95 vom 20. Februar 1995.

The Centre was established by Regulation (EEC) No 337/75 of the Council of the European Communities, last amended by Council Regulation (EC) No 251/95 of 6 February 1995 and Council Regulation (EC) No 354/95 of 20 February 1995.

Le Centre a été créé par le règlement (CEE) n° 337/75 du Conseil des Communautés européennes, récemment modifié par le règlement (CE) n° 251/95 du 6 février 1995 et le règlement (CE) n° 354/95 du 20 février 1995.

Diskussionspapier
Discussion paper
Document de discussion

Bibliographische Daten befinden sich am Ende dieser Veröffentlichung.

Thessaloniki: CEDEFOP - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung

Thessaloniki 1997

Nachdruck – ausgenommen zu kommerziellen Zwecken –
mit Quellenangabe gestattet.

Cataloguing data can be found at the end of this publication.

Thessalonica: CEDEFOP - European Centre for the Development of Vocational Training

Thessalonica 1997

Reproduction is authorized, except for commercial purposes, provided the source is acknowledged.

Une fiche bibliographique figure à la fin de l'ouvrage.

Thessalonique: CEDEFOP - Centre européen pour le développement de la formation professionnelle

Thessalonique 1997

Reproduction autorisée, sauf à des fins commerciales,
moyennant mention de la source.

Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis **Table of contents** **Table des matières**

1 Einleitung und Hintergrund 5
Introduction and background
Introduction et contexte

2 Die Konzepte der Zertifizierung und der Validierung 9
The concepts of certification and validation
Les concepts de certification et de validation

3 Einzelstaatliche Innovationen und Erfahrungen 11
National innovations and experiences
Innovations et expériences au niveau national

3.1 Australien 13
Australia
Australie
3.2 Finnland 16
Finland
Finlande
3.3 Frankreich 19
France
France
3.4 Deutschland 23
Germany
Allemagne
3.5 Irland 24
Ireland
Irlande
3.6 Japan 28
Japan
Japon
3.7 Vereinigtes Königreich 30
United Kingdom
Royaume-Uni
3.8 Gemeinsamkeiten und Unterschiede 33
Similarities and differences
Ressemblances et différences

4 Vorschläge und Initiativen auf europäischer Ebene 35
The European level: ideas and initiatives
Le niveau européen: idées et initiatives

4.1 Das Projekt Individuelles Portfolio der fachlichen Kompetenzen 36
The Individual Portfolio Project
Le projet de portefeuille individuel
4.2 Der persönliche Kompetenzausweis und die europäische Methode für die Akkreditierung 38
fachlicher und beruflicher Kompetenzen
The Personal Skills Card and the European Skills Accreditations system
La carte personnelle de compétences et le système européen d'accréditation des compétences
4.3 Die Unzulänglichkeit instrumenteller Ansätze 42
An instrumental bias?
L'insuffisance des démarches instrumentales

5 Aspekte der Glaubwürdigkeit und Akzeptanz 45
Aspects of credibility and acceptance
Les aspects de la crédibilité et de l'acceptation

5.1 Die institutionelle Grundlage 45
The institutional basis
La base institutionnelle
5.2 Flexibilität oder Zersplitterung 48
Flexibility versus fragmentation
Flexibilité ou morcellement
5.3 Transparenz und Sichtbarkeit 49
Transparency and visibility
Transparence et visibilité
5.4 Transfer 51
Transfer
Transfert

6 Schlußbemerkungen 55
Concluding remarks
Conclusions

Literaturverzeichnis 57
Literature
Bibliographie

Zusammenfassung

Während der vergangenen fünf bis zehn Jahre führten verschiedene europäische und außereuropäische Länder Verfahren und Systeme für die Identifizierung, Validierung und Anerkennung von früher bzw. nicht formell erworbenen Kenntnissen ein. Auf EU-Ebene wurden verschiedene Vorschläge im Zusammenhang mit einer europäischen Methode für die Akkreditierung fachlicher und beruflicher Kompetenzen und einem persönlichen Kompetenzausweis unterbreitet. Man glaubt, daß die Anerkennung von früher bzw. nicht formell erworbenen Kenntnissen die *Transparenz* und den *Transfer* von Kompetenzen verbessert. Da die meisten der bestehenden Methoden und Systeme erst seit vergleichsweise kurzer Zeit eingesetzt werden, läßt sich bislang noch nicht entscheiden, ob die o. g. Erwartungen berechtigt sind oder nicht. Die verfügbaren Informationen sind unvollständig und in den meisten Ländern auch eher begrenzt. Abgesehen von einigen Ausnahmen stützen sich die Beschreibungen auf *Vermutungen*, nicht auf *tatsächliche* Bewertungen der bisherigen Erfahrungen. Ziel dieses CEDEFOP-Panorama ist die Darstellung und Diskussion einiger Erfahrungen und Probleme, die im Zusammenhang mit diesen Tendenzen auftreten.

Summary

During the last 5-10 years a number of countries, in and outside Europe, have introduced methodologies and systems for the identification, validation and recognition of prior and non-formal learning. On the European Union level, several suggestions related to a European Skills Accreditations System and a Personal Skills Card have been made. It is believed that the recognition of non-formal and prior learning will improve the *transparency* and *transfer* of skills. As most of the existing methodologies and systems have been operational for a comparatively short period of time, it is difficult to decide whether this expectation is justified or not. Existing information is incoherent and in most countries of a rather limited scope. With some exceptions, descriptions are based on *assumptions* of certain potentials, not on *de facto* evaluations of experiences so far. The aim of this CEDEFOP Panorama is to present and discuss some of the experiences and dilemmas related to these tendencies.

Résumé

Au cours des cinq à dix dernières années, un certain nombre de pays, en Europe et hors d'Europe, ont introduit des méthodologies et des systèmes d'identification, de validation et de reconnaissance des acquis non formels. Au niveau de l'Union européenne, plusieurs suggestions ont été formulées pour la mise en place d'un système européen d'accréditation des compétences et d'une carte personnelle de compétences. On estime que la reconnaissance des acquis non formels améliorera la *transparence* et le *transfert* des compétences. La plupart des méthodologies et systèmes existants n'étant opérationnels que depuis assez peu de temps, il est difficile de dire si cette attente est justifiée ou non. Les informations disponibles manquent de cohérence et n'ont dans la plupart des pays qu'une portée plutôt limitée. À quelques exceptions près, les descriptions se basent sur des *hypothèses* relatives à certains potentiels et non pas sur des évaluations *factuelles* des expériences déjà réalisées. Le présent CEDEFOP Panorama a pour objectif d'exposer et de discuter certaines des expériences et certains des problèmes associés à ces tendances.

1 Einleitung und Hintergrund

Während der vergangenen 5-10 Jahre wurden in verschiedenen europäischen und außereuropäischen Ländern Verfahren und Systeme für die Identifizierung, Validierung und Anerkennung früher bzw. nicht formell erworbener Kenntnisse eingeführt.[1] Besondere Aufmerksamkeit richtete sich dabei auf Kenntnisse, die *außerhalb* des institutionellen (allgemeinen und beruflichen) Bildungssystems erworben wurden, da Lernen anerkanntermaßen in beträchtlichem Umfang am Arbeitsplatz, zu Hause oder im Rahmen von Freizeitaktivitäten stattfindet.[2] Diese außerhalb des formalen Bildungssystems erworbenen Kompetenzen waren und sind auch in Zukunft für den Einzelnen, die Unternehmen und die Gesellschaft gleichermaßen unverzichtbar. Von den herkömmlichen Validierungs- und Zertifizierungsverfahren, die auf Lernen im Rahmen des institutionellen Bildungswesens ausgerichtet sind, wird diese Tatsache dagegen nicht berücksichtigt. Seit den 70er Jahren sind jedoch verschiedene Änderungen eingetreten, die eine Neubewertung der Validierungs- und Zertifizierungsverfahren mit sich brachten und die Bedeutung des nicht formellen Lernens hervorhoben.

- Die Ausdehnung der formalen Bildung hat einen Wandel der Bedeutung und Verfahren der Zertifizierung mit sich gebracht. In vielen Ländern haben Diplome und Zeugnisse keine gemeinsame Bedeutung (Wert), was zu einer Diskussion über den sozialen und beruflichen Wert unterschiedlicher Qualifikationen führte. Die herkömmliche Zertifizierungspraxis wird durch diese Entwicklungen in Frage gestellt.

- Die Einführung neuer organisatorischer Sichtweisen und Praktiken in Unternehmen. Konzepte wie die „lernende Organisation", „Qualitätszirkel" und „Arbeitsteam" verdeutlichen die Notwendigkeit einer diversifizierteren Herangehensweise an die Thematik des Lernens und des Qualifikationserwerbs.

Introduction and background

During the last 5-10 years a number of countries, in and outside Europe, have introduced methods and systems for the identification, validation and recognition of prior and non-formal[1] learning. Special attention has been given to learning acquired *outside* formal training and education as it is accepted that an important part of all learning takes place in the workplace, at home or in leisure activities[2]. Skills acquired outside the formal education and training system have always been and still are indispensable to any individual, enterprise and society. This has not been reflected in traditional approaches to validation and certification, exclusively focusing on learning within the context of formal education and training. Since the 1970s several changes have occurred leading to a rethinking of validation and certification procedures, stressing the importance of non-formal learning.

- The expansion of formal education has led to a change in the meaning and functioning of certification. In many countries, diplomas and certificates do not have a common meaning (value). This leads to a discussion concerning the social and professional value of different qualifications. Conventional certification practices are challenged by these developments.

- The emergence of new organisational perspectives and practices within enterprises. Concepts such as "learning organisation", "quality circle" and "work team" point to the need for a more diversified approach to the questions of learning and skill formation.

- Increased international cooperation and competition have led to a new appreciation of the importance of developing lifelong education, including not only skills training, but also "second chance" education. In this context, validation and certification have assumed greater significance, including the validation of non-formal skills.

Introduction et contexte

Au cours des cinq à dix dernières années, un certain nombre de pays, en Europe et hors d'Europe, ont introduit des méthodologies et des systèmes d'identification, de validation et de reconnaissance des acquis non formels[1]. Une attention spécifique est portée aux connaissances acquises *en dehors* du système formel de formation et d'enseignement, car on admet qu'une partie importante de l'ensemble de l'acquisition de compétences et connaissances intervient sur le lieu de travail, chez soi ou pendant les activités de loisir[2]. Les compétences acquises hors du système formel d'enseignement et de formation ont toujours été et demeurent indispensables à tout individu, à toute entreprise et à toute société. Cet aspect n'est pas reflété dans les approches traditionnelles de la validation et de la certification, qui se concentrent exclusivement sur l'apprentissage dans le contexte d'un système formel d'enseignement et de formation. Depuis les années 70 sont intervenus plusieurs changements, qui ont amené à reconsidérer les procédures de validation et de certification, en soulignant l'importance de l'apprentissage non formel.

- L'expansion de l'éducation formelle a entraîné un changement dans la signification et le fonctionnement de la certification. Dans de nombreux pays, diplômes et certificats n'ont pas de signification (valeur) commune. Cela suscite une discussion sur la valeur sociale et professionnelle de différentes qualifications. Cette évolution remet en cause les pratiques conventionnelles de certification.
- L'émergence de nouvelles perspectives et pratiques organisationnelles dans les entreprises. Des notions comme "organisation apprenante", "cercle de qualité" et "équipe de travail" montrent la nécessité d'une approche plus diversifiée des questions relatives à l'apprentissage et à la formation des compétences.
- Le renforcement de la coopération et de la concurrence internationales ont amené à reconsidérer l'im-

- Durch wachsende internationale Zusammenarbeit und Wettbewerb hat auch die Förderung lebenslangen Lernens an Bedeutung gewonnen. Dazu zählt nicht nur die fachliche Ausbildung sondern auch der zweite Bildungsweg. In diesem Zusammenhang fällt der Validierung und Zertifizierung - und damit auch der Validierung nicht formell erworbener Kompetenzen - eine größere Bedeutung zu.
- Die Arbeitsmarktabläufe haben sich gewandelt. Die Personalbeschaffung erfolgt in wachsendem Maße über den externen Arbeitsmarkt und tritt an die Stelle interner Einstellungsmechanismen, die in der Lage waren, sowohl formal als auch nicht formell erworbene Fähigkeiten zu erkennen.[3]

Insofern lassen sich Verfahren und Systeme zur Identifizierung, Validierung und Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen als „Werkzeuge" betrachten, die zur Verbesserung der *Transparenz und des Transfers* von Kompetenzen beitragen. Für den einzelnen kann die Anrechnung nicht formell erworbener Kenntnisse die Erleichterung des Zugangs zum institutionellen Ausbildungssystem und die Aufwertung seiner Stellung auf dem Arbeitsmarkt bedeuten. Für Unternehmen könnte die Anerkennung nicht formell erworbener Kenntnisse zur Verbesserung des Personal-Managements beitragen. Und auch für die Gesellschaft insgesamt kann die Anerkennung nicht formell erworbener Kenntnisse wichtig sein, indem sie den Qualifikationstransfer zwischen unterschiedlichen Bereichen (Bildung, Arbeit, Privatleben) vereinfacht.

In den meisten Fällen kommen die entsprechenden Verfahren und Systeme erst seit relativ kurzer Zeit zum Einsatz, daher läßt sich bislang noch nicht entscheiden, ob die o.g. Erwartungen berechtigt sind oder nicht. Aus diesem Grund werden in der vorliegenden Arbeit einige Erfahrungen und Probleme vorgestellt und diskutiert, die im Zusammenhang mit diesen Tendenzen auftreten. In Kapitel 2 werden zwei Konzepte behandelt, die für unsere Diskussion notwendig sind: die Zertifizierung und die Validierung. In Kapitel 3 werden einige der wichtigsten

- The functioning of labour markets has changed. An increasing part of recruitment has been externalised, thus replacing internal recruitment mechanisms capable of recognising non-formal as well as formal skills[3].

In this way, methods and systems of identifying, validating and recognising prior and non-formal learning can be viewed as "tools" for improving the *transparency* and *transfer* of skills.

For individuals, the awarding of credit to non-formal learning may ease entrance into the formal training system and improve their labour market position. For enterprises, awarding credit to non-formal learning may be of importance in order to increase their potential for human resource management. For societies as a whole, awarding credit to non-formal learning may be of importance in simplifying the transfer of skills between different spheres (education, work, private).

In most cases, the methods and systems involved have been operational for a comparatively short period of time, which makes it difficult to decide whether the above-mentioned expectations are justified or not. This is why the aim of the following is to present and discuss some of the experiences and dilemmas related to these tendencies. Chapter two elaborates on two concepts necessary for our discussion: certification and validation. Chapter three presents some of the most important initiatives and innovations connected with the identification and validation of prior and non-formal learning. This part will include examples from different parts of the world, thus illustrating the international character of these initiatives. In chapter four, initiatives and ideas on a European (EU) level are presented and discussed. In chapter five, some of the basic questions related to the *legitimacy* of the new methods and systems will be raised.

portance du développement de l'enseignement tout au long de la vie, qui comprend non seulement la formation à des compétences, mais aussi l'enseignement "de la deuxième chance". Dans ce contexte, la validation et la certification ont acquis une importance accrue, y compris la validation des compétences non formelles.
- Le fonctionnement des marchés du travail a changé. Le recrutement s'effectue de plus en plus à l'extérieur, remplaçant ainsi les mécanismes internes de recrutement capables de discerner les compétences non formelles, aussi bien que formelles[3].

Ainsi, les méthodes et systèmes d'identification, de validation et de reconnaissance des acquis non formels peuvent être considérés comme des "instruments" permettant d'améliorer la *transparence* et le *transfert* des compétences.

Pour les individus, la validation des acquis non formels peut faciliter l'accès au système formel de formation et améliorer leur position sur le marché du travail. Pour les entreprises, la validation des acquis non formels peut être importante en vue d'améliorer leur potentiel de gestion des ressources humaines. Pour les sociétés dans leur ensemble, la validation des acquis non formels peut jouer un rôle important en simplifiant le transfert de compétences entre différentes sphères (éducation, travail, domaine privé).

Dans la plupart des cas, les méthodes et systèmes concernés sont opérationnels depuis relativement peu longtemps, et il est donc difficile de dire si ces attentes sont ou non justifiées. C'est pourquoi notre propos est ici de présenter et de discuter certaines des expériences et certains des problèmes en rapport avec ces tendances. Le chapitre deux examine de façon détaillée deux notions essentielles dans la discussion qui nous occupe: la certification et la validation. Le chapitre trois présente certaines des principales initiatives et innovations en matière d'identification et de validation des acquis non formels. Il évoque des exemples de différentes parties du monde, illustrant ainsi le caractère in-

Initiativen und Innovationen im Zusammenhang mit der Identifizierung und Validierung früher bzw. nicht formell erworbener Kenntnisse vorgestellt. Die angeführten Beispiele stammen auch aus nichteuropäischen Ländern und belegen damit die internationale Verbreitung dieser Initiativen. In Kapitel 4 werden Initiativen und Ideen auf europäischer Ebene (EU) vorgestellt und diskutiert. Kapitel fünf behandelt einige grundlegende Fragen, die sich mit der *Legitimität* der neuen Verfahren und Systeme befassen.

ternational de ces initiatives. Le chapitre quatre présente et examine des initiatives et des réflexions engagées au niveau de l'Union européenne. Au chapitre cinq seront soulevées certaines des questions fondamentales relatives à la *légitimité* des nouvelles méthodes et des nouveaux systèmes.

2 Die Konzepte der Zertifizierung und der Validierung[4]

Die Anerkennung von Qualifikationen erfolgt in der Regel durch staatliche Behörden, Bildungseinrichtungen, Berufsverbände oder durch Verhandlungen zwischen den Tarifpartnern (Colardyn: 1994). Die herkömmliche Zertifizierung (die zu Zeugnissen, Fachabschlüssen usw. führt) ist daher ein Konzept, das mit institutioneller Bildung gleichgesetzt wird und normalerweise nicht die gesamte Spannbreite der persönlichen und beruflichen Fähigkeiten einer Person berücksichtigt. In den meisten Ländern handelt es sich um landesweit anerkannte Qualifikationen, die vom Staat durch die Bildungs- (und in einigen Fällen) Arbeits- und Gesundheitsministerien usw. anerkannt werden. Für den Erwerb der Zertifikate ist die Teilnahme an formalen Bildungsgängen notwendig; meistens geschieht dies in Form von Vollzeitunterricht oder -ausbildung, in einigen Fällen als Kombination von schulischer Ausbildung und Ausbildung am Arbeitsplatz (Lehre). Prüfungen sind unverzichtbare Voraussetzung für die Erteilung des Zeugnisses. Der Prüfling muß ein Mindestmaß an Qualifikationen beherrschen. Diese Mindestanforderungen werden durch allgemeine Normen definiert, die in einigen Ländern von dreigliedrigen Ausschüssen, bestehend aus Vertretern der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer und staatlicher Behörden, ausgehandelt werden.

Im Unterschied zur formalen Zertifizierung bezeichnet *Validierung*[5] den Prozeß der Anerkennung einer größeren Vielfalt von Fähigkeiten und Kompetenzen, als dies normalerweise bei der formalen Zertifizierung der Fall ist (was jedoch nicht ausschließt, daß die Validierung in einigen Fällen eine formale Zertifizierung nach sich zieht, wie wir am Beispiel von Frankreich und Großbritannien sehen werden). Die Validierung berücksichtigt in der Regel alle Fähigkeiten und Kompetenzen, die eine Person im Verlauf ihres Lebens in unterschiedlichen Kontexten erwirbt, d.h. gleichermaßen im Rahmen der allgemeinen und beruflichen Bildung wie im Rahmen von Arbeit

The concepts of certification and validation[4]

Recognition of skills is typically provided by public authorities, educational institutions, professional bodies, or through collective bargaining (Colardyn: 1994). Traditional *certification* (leading to diplomas, professional certificates, etc.) is thus a concept identified with formal education. It does not normally take into account the full range of an individual's personal and professional competencies. In most countries, these are nationally recognised qualifications, recognised by the state through the Ministries of Education (and in some cases) Ministries of Labour, Health, etc. Participation in formal education is necessary in order to gain certification, mostly in the form of full-time education or training, in some cases as a combination of learning in school and work (apprenticeship). Testing is fundamental to the final approval of the certificate. A minimum level of skills must be mastered. This minimum level is defined through common standards, which in some countries are the result of collective bargaining within tripartite bodies, thus involving employers and employees as well as public authorities.

Unlike formal certification, *validation*[5] refers to the process of recognising a wider range of skills and competencies than is normally the case within formal certification (this does, however, not rule out that validation in some cases leads to formal certification, as will be exemplified in the French and British cases). Validation normally takes into account the full range of skills and competencies which people develop throughout their lives in different contexts, through education as well as through work and leisure activities (Colardyn: op.cit). Such acquired abilities have of course always existed; for example, they are implicit in systems of promotion by seniority. In order to make these implicit and partly invisible competencies and skills more explicit and visible for individuals as well as enterprises, the acquired skills have to be identified and assessed and pro-

Les concepts de certification et de validation[4]

La reconnaissance des compétences est normalement assurée par les autorités publiques, les établissements d'enseignement, des organismes professionnels ou par des négociations collectives (Colardyn: 1994). La *certification* traditionnelle (menant à des diplômes, certificats d'aptitude professionnelle, etc.) est donc une notion associée à l'éducation formelle. Elle ne prend normalement pas en compte l'intégralité de la gamme des compétences personnelles et professionnelles d'un individu. Dans la plupart des pays, il s'agit de qualifications reconnues à l'échelon national, qui sont reconnues par l'État par l'intermédiaire des ministères de l'Éducation et (dans certains cas) du Travail, de la Santé, etc. Il faut, pour obtenir une certification, suivre des filières éducatives formelles, généralement sous la forme d'enseignement ou de formation à plein temps, parfois selon une formule d'apprentissage combiné en milieu scolaire et au poste de travail (apprentissage). Les examens constituent un élément fondamental de la délivrance finale du certificat. Il faut maîtriser un certain niveau minimum de compétences. Ce niveau minimum est défini par des normes générales, qui dans certains pays constituent l'aboutissement de négociations collectives au sein d'organes tripartites, faisant ainsi appel aux employeurs et aux travailleurs, de même qu'aux pouvoirs publics.

À la différence de la certification formelle, la *validation*[5] constitue le processus de reconnaissance d'une gamme plus vaste de compétences et de savoirs que dans la certification formelle (ce qui n'empêche pas que la validation mène dans certains cas à une certification formelle, comme le montreront les exemples français et britannique). La validation tient normalement compte de l'ensemble des compétences et des savoirs acquis par les individus dans le cadre du travail et des activités de loisir (Colardyn: op. cit.). Les aptitudes acquises de ce type ont bien entendu toujours existé; elles sont par exemple implicites dans les systèmes de promotion par ancien-

und Freizeitaktivitäten (Colardyn: op.cit). Selbstverständlich hat es diese erworbenen Fähigkeiten schon immer gegeben; beispielsweise werden sie bei der Beförderung nach Dienstalter stillschweigend mitberücksichtigt. Um diese impliziten und zum Teil nicht sichtbaren Kompetenzen und Fähigkeiten sowohl für den einzelnen als auch für die Unternehmen deutlicher und besser erkennbar zu machen, müssen sie identifiziert und beurteilt werden und berufliche und soziale Anerkennung erhalten. Der Validierungsprozeß weist den beurteilten Fähigkeiten somit einen Wert zu (Liétard 1991). Die erworbenen Fähigkeiten müssen sowohl im beruflichen als auch im sozialen Kontext Vertrauen genießen, denn ihre Legitimation ist von entscheidender Bedeutung. Die Tatsache, daß Kompetenzerwerb, der außerhalb des institutionellen Bildungssystems stattfindet, nicht durch Zertifikate sichtbar gemacht wird, mag als Statusproblem betrachtet werden; der Wert nicht formell erworbener Kenntnisse auf dem Arbeitsmarkt und im formalen Bildungswesen ist dagegen nicht nur ein technisches und verwaltungstechnisches Problem, sondern zugleich auch ein allgemeines Vertrauensproblem. Mit Colardyn (op.cit.) können wir sagen, daß die Validierung eine Beurteilung der Gleichwertigkeit anerkannter Fähigkeiten und Kompetenzen in bezug auf einen definierten Leistungsstandard einschließt, z.B. Fähigkeiten und Kompetenzen, die von institutionellen Bildungseinrichtungen anerkannt werden. Colardyn (op.cit.) verweist auf die Tatsache, daß die Validierung sich häufig auf übertragbare Fähigkeiten konzentriert, d.h. Fähigkeiten, die von einem Kontext auf einen anderen, von einem Arbeitsplatz auf einen anderen oder von einer Freizeitaktivität auf die Arbeitswelt oder Ausbildung übertragen werden können. Tatsächlich scheint die Vereinfachung der Übertragbarkeit einer der Hauptbeweggründe für die Berücksichtigung einer größeren Vielfalt an Fähigkeiten und Kompetenzen im Rahmen des Anerkennungsverfahrens zu sein.

fessional and social credit has to be given. The validation process thus confers a value on assessed abilities (Liétard 1991). The acquired abilities have to be trusted in a professional as well as in a social context, their legitimacy being of critical importance. The invisibility of learning taking place outside the formal educational system may be viewed as a problem of status; the value of prior learning within the labour market and formal education is not only a technical and administrative problem, but also one of general trust. With Colardyn (op. cit) we could say that validation thus involves an assessment of the equivalence of recognised skills and competencies in relation to a defined standard of achievement, for example, those accepted by institutions of formal education. Colardyn (op.cit.) points to the fact that the process of validation and assessment is often focused on those abilities which are transferable from one context to another; from one place of work to another, from a context of leisure activities to work or to training. Indeed, facilitating transfer seems to be one of the most important motivations for the inclusion of a wider range of skills and competencies in the recognition processes.

neté. Pour que ces compétences et savoirs implicites et en partie invisibles soient rendus plus explicites et visibles pour les individus tout comme pour les entreprises, il faut que les compétences acquises soient identifiées et évaluées, et qu'elles fassent l'objet d'une sanction professionnelle et sociale. Le processus de validation confère donc une valeur à des aptitudes évaluées (Liétard 1991). Il est impératif que l'on puisse, dans un contexte tant professionnel que social, se fier aux aptitudes acquises, et leur légitimité revêt une importance capitale. L'invisibilité de tout apprentissage qui intervient en dehors du système éducatif formel peut être considérée comme un problème de statut; la valeur des acquis non formels sur le marché du travail et dans l'éducation formelle n'est pas seulement un problème d'ordre technique et administratif, mais également un problème de confiance générale. On peut dire avec Colardyn (op. cit.) que la validation implique ainsi une évaluation de l'équivalence des compétences et savoirs par rapport à un niveau préétabli de performance, par exemple celui accepté par les établissements d'éducation formelle.

Colardyn (op. cit.) souligne que la validation se concentre souvent sur les aptitudes transférables d'un contexte vers un autre: d'un poste de travail vers un autre, d'un contexte d'activités de loisir vers le travail ou vers la formation. En fait, faciliter le transfert semble être l'un des principaux motifs amenant à ouvrir les processus de reconnaissance à une gamme croissante de compétences et de savoirs.

3 Innovationen und Erfahrungen

Der „explosionsartige Anstieg" der Verfahren und Systeme zur Anerkennung von früher bzw. nicht formell erworbenen Kenntnissen spiegelt das Problem der Eingliederung von Erwachsenen in das formale Bildungssystem wider. Der „geschlossene" Charakter formaler Bildungs- und Ausbildungssysteme steht im Widerspruch zu den Bedürfnissen erwachsener Arbeitnehmer, die leichteren Zugang und größere Bewegungsfreiheit innerhalb des Bildungssystems fordern. Die Einführung von Verfahren zur Anerkennung von früher erworbenen Fähigkeiten läßt sich daher als Antwort auf die Forderung nach Flexibilität, Übertragbarkeit und Transparenz sowohl innerhalb des Bildungs- und Arbeitsbereichs als auch zwischen diesen beiden Bereichen betrachten.

Tabelle 1 (S. 14) belegt die internationale Verbreitung dieser Innovationen und den kurzen Zeitraum, in dem sie erfolgte.

Diese Verfahren, Systeme und Erfahrungen werden in den folgenden Abschnitten ausführlich behandelt. In diesem Bericht kann auf den Meinungs- und Erfahrungsaustausch zwischen den einzelnen Ländern nicht näher eingegangen werden. Wir möchten jedoch darauf hinweisen, daß die von Frankreich und Großbritannien Ende der 80er und Anfang der 90er Jahren eingeführten Methoden sich teilweise auf Erfahrungen aus den USA und Kanada stützen (s. Chaplin und Drake: 1987). Wie sich in den Fällen Australiens, Großbritanniens und Irlands zeigen wird, findet zwischen den einzelnen Ländern ein beträchtlicher Gedanken- und Erfahrungsaustausch statt. Diese internationale Lernerfahrung wurde durch das „Weißbuch" der Europäischen Union unterstützt, die für die Einführung des persönlichen Kompetenzausweises als einer möglichen Lösung für die Fragen der Anerkennung von früher bzw. nicht formell erworbenen Kenntnissen plädieren. Die Initiative des Norwegischen Arbeitgeberverbands für die Schaffung eines „Kompetenzausweises" (1996) kann als Beispiel für diese internationale Lernerfahrung betrachtet werden.

Innovations and experiences

The "explosion" in the number of methods and systems for recognition of prior and non-formal learning reflects the challenge of integrating adults within formal education. The "closed" character of existing formal education and training systems conflicts with the needs of adult employees, demanding easier access and improved possibilities for internal movements within the educational system. The introduction of methods for recognising prior skills may thus be looked upon as an answer to the demand for flexibility, transferability and transparency within and between the spheres of education and work.

Table 1 (p. 14). illustrates the international character of these innovations and the short period of time within which they have appeared.

These methods, systems and experiences will be elaborated in the following sections. In this report, it will not be possible to elaborate in any detail how ideas and experiences have been exchanged between different countries. It should be mentioned, though, that the methodologies introduced by France and Britain in the late 1980s and early 1990s were partly based on experiences from the USA and Canada. (See Chaplin and Drake: 1987). And as we will see in the Australian, British and Irish cases, the exchange of ideas and experiences between countries has been substantial. This international learning experience has been strengthened by the "White Paper" of the European Union, proposing the Personal Skills Card as a possible solution to the questions of accreditation of prior and non-formal learning. The initiative in favour of a "Competence Pass" (1996) from the Norwegian Association of Employers can be looked upon as an example of this international learning experience.

The information presented in this section is incomplete. The aim of the discussion is to establish a basis for further and more detailed investigation, thus making a more comprehensive analysis possible.

Innovations et expériences

L'"explosion" du nombre de méthodes et de systèmes de reconnaissance des compétences non formelles acquises reflète le problème de l'intégration des adultes dans l'éducation formelle. Le caractère "fermé" des systèmes formels d'enseignement et de formation existants est en conflit avec les besoins des travailleurs adultes, qui exigent de faciliter l'accès et d'améliorer les possibilités de mouvements internes dans le système éducatif. L'introduction de méthodes de reconnaissance des acquis peut donc être considérée comme une réponse à l'exigence de flexibilité, de transférabilité et de transparence dans et entre les différentes sphères de l'éducation et du travail.

Le tableau 1 (p. 14) illustre le caractère international de ces innovations et la brièveté de la période pendant laquelle elles sont apparues.

Ces méthodes, ces systèmes et ces expériences feront plus loin l'objet d'un examen détaillé. Il ne sera pas possible dans ce rapport d'étudier en détail comment les idées et les expériences ont pu être échangées entre les différents pays. Il convient toutefois de mentionner que les méthodologies mises en place par la France et le Royaume-Uni à la fin des années 80 et au début des années 90 se basaient en partie sur des expériences réalisées aux États-Unis et au Canada (cf. Chaplin & Drake: 1987). Et comme nous le verrons en étudiant l'Australie, le Royaume-Uni et l'Irlande, l'échange d'idées et d'expériences entre ces pays a été important. Cette expérience d'apprentissage international a été renforcée par le "Livre blanc" de l'Union européenne, qui proposait l'instauration d'une carte personnelle de compétences en tant que solution virtuelle aux questions de l'accréditation des apprentissages non formels. L'initiative lancée en faveur d'un "passeport de compétences" (1996) par l'Association norvégienne des employeurs peut être considérée comme un exemple de cette expérience d'apprentissage international.

Tabelle 1. Auswahl von Ländern, die Verfahren und Systeme zur Validierung früher und/oder nicht formell erworbener Kenntnisse eingeführt haben (nach Einführungsjahr und Hauptmerkmalen der Innovation)

Table 1 Selection of countries having introduced methods and systems for validation of prior and/or non-formal learning: (by year of introduction and main features of innovation)

Tableau 1 Sélection de pays ayant introduit des méthodes et des systèmes de validation des acquis non formels (année d'introduction et principales caractéristiques novatrices)

Land Country Pays	Einführungsjahr(e) Year(s) of introduction Année(s) d'introduction	Hauptmerkmale	Main Features	Principales caractéristiques
Australien Australia Australie	1990, 1995-96	Einführung eines Nationalen Ausbildungsausschusses (National Training Board) (1990), der für nationale Kompetenzstandards zuständig ist, die den Kontext für Systeme wie „Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen" und „Validierung von Lernen durch Erfahrung" definieren.	Introduction of a National Training Board (1990), responsible for national standards of competence, defining the context for systems such as "Recognition of prior learning" and "Validation of experiential learning".	Création d'un Office national de la formation (1990) assumant la responsabilité de normes nationales de compétence, définissant le contexte de systèmes tels que la "reconnaissance des acquis" et la "validation de l'apprentissage par l'expérience".
Finnland Finland Finlande	1994	Ein System „kompetenzbezogener Qualifikationen" wurde 1994 gesetzlich eingeführt, dessen wichtigste Funktion die Einführung der Validierung und Zertifizierung von Fähigkeiten ist, unabhängig davon, wie diese erworben wurden.	A system of "Competence-based qualifications" introduced by law in 1994. Its main purpose being to enable validation and certification irrespective of the way in which the skills have been acquired.	Un système de "qualifications basées sur la compétence" mis en place par une loi en 1994. Son principal objet est de permettre la validation et la certification sans considération des moyens par lesquels les compétences ont été acquises.
Frankreich France France	1985, 1991, 1992	Einbringung eines Gesetzes, das die Möglichkeit der Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen vorsieht (1985) und die allgemeine Einführung des *„bilan de compétence"* (1991) und der *„centres de bilan"* mit sich brachte. Im Rahmen dieser Initiativen werden individuelle „Kompetenz-Dossiers" oder „-Portfolios" erstellt.	Introduction of a law laying down the possibility of recognising prior learning (1985) leading to the general introduction of the "Bilan de competence" (1991) and "Centres de Bilan". These initiatives lead to individual "Dossiers" or "Portfolios" of competence.	Promulgation d'une loi établissant la possibilité de reconnaissance des acquis (1985) et prévoyant l'introduction générale d'un "bilan de compétences" (1991) et de "centres de bilan". Ces initiatives aboutissent à des "dossiers" individuels de compétences.
Deutschland Germany, Allemagne	1974	„Bildungspaß", Portfolio (geplant), "Externenprüfung", „Begabtensonderprüfung"	"Bildungspass", Portfolio (planned), "Externenprüfung", "Begabtensonderprüfung"	"Passeport de formation", "portefeuille" (prévu), "examen libre", "examen spécial pour doués".
Irland Ireland Irlande	1993-94	Eingliederung eines Systems zur „Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen" in den Zertifizierungsrahmen der FÁS (Ausbildungs- und Beschäftigungsbehörde in Irland)	Introduction of a system for "Recognition of Prior Learning" within the certification framework of FÁS (Training and Employment Authority in Ireland)	Introduction d'un système de "reconnaissance des acquis" au sein du cadre de certification de la FÁS (Organisme national de formation et d'emploi).
Japan Japan Japon	1958, 1969, 1985	Wachsende Bedeutung von „Berufsqualifikationsprüfungen" (1958) im Rahmen eines nationalen Systems von Kompetenzstandards (1969, 1985), die von den Bildungs- und Arbeitsministerien mitgetragen werden	Growing importance of "Trade Skills Tests" (1958) within a national system of Skills Standards (1969, 1985), supported by Ministries of Education and Labour.	Importance croissante des "examens d'aptitude professionnelle" (1958) au sein d'un système national de normes de compétences (1969, 1985) sous la tutelle des ministères de l'Éducation et du Travail.
Vereinigtes Königreich United Kingdom Royaume-Uni	1986, 1991	Einführung eines allgemeinen Systems nationaler beruflicher Befähigungsnachweise (National Vocational Qualifications - NVQs) (1986), als Wegbereiter für Programme wie z.B. „Identifizierung früher erworbener Kenntnisse", Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen" (APL), die zu „Kompetenz-Portfolios" führen.	Introduction of the general system of National Vocational Qualifications (1986), paving the way for schemes such as "Identification of prior learning", "Accreditation of prior learning" (APL) leading to "Portfolios of Competence".	Introduction d'un système général de qualifications professionnelles nationales NVQ (1986) ouvrant la voie à des dispositifs comme l'"identification des acquis" et la "validation des acquis" (APL), qui aboutissent à des "portefeuilles de compétences".

Die in diesem Kapitel enthaltenen Informationen sind unvollständig. Ziel der Diskussion ist es, eine Grundlage zu schaffen für weitere und ausführlichere Untersuchungen, die eine umfassende Analyse ermöglichen.

Les informations présentées ici ne sont pas exhaustives. L'objectif de la discussion est de poser le fondement d'investigations plus poussées et plus détaillées, pour permettre ainsi une analyse plus globale.

3.1 Australien[6]

Australia[6]

Australie[6]

Seit 1995-96 wird landesweit ein australisches System zur „Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen" verwendet, das auf den Erfahrungen der frühen 80er Jahre aufbaut. Der multikulturelle Charakter der australischen Gesellschaft und die damit verbundene Notwendigkeit der Integration von Facharbeitern aus aller Welt in den nationalen Arbeitsmarkt war ein wichtiger Faktor für die Einführung von Verfahren und Systemen zur Identifizierung und Validierung früher bzw. nicht formell erworbener Kenntnisse. Die Kommission für Technische Ausbildung und Weiterbildung (Technical and Further Education Commission - TAFE) (zuständig für Berufsbildung und berufliche Weiterbildung) formuliert diese multikulturelle Herausforderung folgendermaßen:

Zugang zu beruflicher Bildung und Weiterbildung bedeutet die Schaffung geeigneter Kurse und Dienstleistungen, die von allen Mitgliedern der australischen Gesellschaft, ungeachtet von Herkunft, Kultur, Religion, Personenstand, Sprache, Alter, Geschlecht oder Behinderung, genutzt werden können. Kulturelle Vielfalt beinhaltet die Vorstellung unterschiedlicher kultureller Hintergründe - darunter u. a. sprachlicher, ethnischer und religiöser Hintergründe - in derselben Umgebung (TAFE 1996).

Insofern sind die Konzepte des *Zugangs* und der *kulturellen Vielfalt* von zentraler Bedeutung für das Verständnis der Herausforderungen, mit denen das australische Validierungssystem konfrontiert wird: wie läßt sich die große Zahl an Zuwanderern mit ihren formell und nicht formell erworbenen Qualifikationen und Fähigkeiten bewältigen und wie begegnet man der bestehenden Bevölkerung und ihren formell und nicht formell erworbenen Qualifikationen und Fähigkeiten. Angesichts dieser Herausforderungen

An Australian system for "Recognition of prior learning" has been operational at national level since 1995-96, building on experiences dating back to the early 1980s. The multicultural character of Australian society and the consequent need to integrate skilled workers from all over the world into the national labour market, have been an important motivation for the introduction of methods and systems for identification and validation of prior learning. The Technical and Further Education (TAFE) commission (responsible for vocational and continuing vocational education) articulates this multicultural challenge in the following way:

Access in TAFE means creating appropriate courses and services so that all members of Australian society can make use of them whatever their race, culture, religion, martial status, language, age, sex or disability. Cultural diversity accommodates the notion of different cultural backgrounds, including linguistic, racial, ethnic and religious backgrounds, in the same environment (TAFE 1996).

In this way, the concepts of *access* and *cultural diversity* are central to the understanding of Australian validation challenges: How to cope with the large number of migrants and their formal qualifications and non-formal skills, how to cope with the existing population and their formal qualifications and non-formal skills? These challenges were, in 1990, translated into five objectives:

- Recognition of education and training should be based on the actual competencies demonstrated by the individual (competency-based system), not on time spent within an educational institution.

Un système australien de "reconnaissance des acquis", basé sur des expériences qui remontent au début des années 80, est opérationnel à l'échelon national depuis 1995-96. Le caractère multiculturel de la société australienne et le besoin qui en découle d'intégrer dans le marché national du travail des travailleurs qualifiés venant du monde entier constituent une importante motivation à introduire des méthodes et des systèmes d'identification et de validation des acquis non formels. La Commission de l'enseignement technique et complémentaire (TAFE), qui assume la responsabilité de l'enseignement professionnel initial et continu, exprime ce défi multiculturel dans les termes suivants:

L'accès à l'enseignement technique et complémentaire implique de créer des cours et services appropriés auxquels tous les membres de la société australienne puissent recourir sans considération de race, de culture, de religion, de situation de famille, de langue, de sexe ou de handicap. La diversité culturelle intègre la notion de différence d'identité culturelle, qu'il s'agisse d'identité linguistique, raciale, ethnique ou religieuse, dans un même environnement (TAFE 1996).

Dans cette optique, les concepts d'*accès* et de *diversité culturelle* sont essentiels pour comprendre les défis auxquels l'Australie se trouve confrontée en matière de validation: comment gérer le grand nombre de migrants et leurs qualifications formelles et compétences non formelles, comment gérer la population existante et ses compétences formelles et non formelles? Ces défis ont en 1990 été traduits en cinq objectifs:

- La reconnaissance de l'enseignement et de la formation devrait se baser sur les compétences effectives dont justifie l'individu (sys-

wurden 1990 fünf Zielsetzungen festgelegt:

- Bei der Anerkennung allgemeiner und beruflicher Bildung sollten die Kompetenzen, die der einzelne tatsächlich nachweisen kann, berücksichtigt werden (kompetenzbezogenes System), nicht die Dauer des Besuchs einer Bildungseinrichtung.
- Entwicklung eines flexibleren und modularen allgemeinen und beruflichen Bildungssystems.
- Entwicklung eines Systems nationaler Kompetenzstandards.
- Entwicklung flexiblerer Verfahren und Systeme zur Anerkennung „ausländischer Qualifikationen", die den Zugang zu allgemeiner und beruflicher Bildung für benachteiligte Gruppen verbessern.
- Diversifizierung der finanziellen Belastung allgemeiner und beruflicher Bildung.

1990 wurde ein „Nationaler Ausbildungsausschuß" (National Training Board - NTB) errichtet. Dieser Ausschuß setzt sich aus Vertreter der australischen Bundesregierung, der acht Einzelstaaten und der Sozialpartner zusammen. Der NTB legt gemeinsam mit sogenannten „Gremien für Kompetenzanforderungen" (Competence Standards Bodies - CSB) die Kompetenzanforderungen und ihre spezifischen Inhalte fest. Diese Anforderungen sind in acht Stufen unterteilt und zusammengefaßt (der „Australische Anforderungsrahmen", ASF). 1993 gab es 39 anerkannte Gremien für Kompetenzanforderungen, die nahezu 2000 Kompetenzeinheiten und 80% der Erwerbstätigen erfaßten. Zusätzlichen Schwung erhielt die Reform des australischen Bildungs- und Ausbildungssystems 1992 durch die Einführung eines „Nationalen Rahmens für die Anerkennung beruflicher Bildung" (National Framework for the recognition of Training - NFROT), der die Kohärenz des Ausbildungssystems (sowohl innerhalb der öffentlichen und privaten Systeme als auch zwischen diesen Systemen) gewährleisten sollte. Die „Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen" fällt in den Zuständigkeitsbereich des NFROT.

Die Einführung nationaler Gremien, Anforderungen und Klassifikationen war

- A more flexible and modularised education and training system should be developed.
- A system of national competence standards should be developed.
- More flexible methods and systems for recognition of "overseas qualifications" should be developed, improving access of disadvantaged groups to education and training.
- The financial burden of education and training should be diversified.

In 1990, a "National Training Board" (NTB) was established. This board consists of representatives from the federal government, from the eight states and from the social partners. It is the NTB, in co-operation with "Competence Standards Bodies" (CSB), which decides on the competence standards and their specific content. These standards are divided and grouped into eight levels (the "Australian Standards Framework": ASF). In 1993, 39 CSBs were recognised, covering almost 2000 units of competence and 80% of the workforce. The reform of the Australian education and training system was reinforced by the introduction of a "National Framework for the Recognition of Training" (NFROT) in 1992. This framework should assure the coherence of the training system (both within and between the public and the private systems). The "recognition of prior learning" is a responsibility of the NFROT.

The introduction of national bodies, standards and classifications has been of vital importance in the process of introducing a system for the "recognition of prior learning". In practical terms, the system is based on a network of 120 independent validation centres, the majority set up within Colleges for Technical and Further Education. The actual identification and validation of prior learning is conducted by a validation team within each centre, in most cases consisting of "generalists" working on the basis of general guidelines, covering several units of competence. In this way, the Australian "recognition of prior learning" system can be described as a de-

tème basé sur les compétences), et non pas sur la durée passée dans un établissement d'enseignement.
- Un système d'enseignement et de formation plus flexible et modularisé devrait être mis en place.
- Un système de normes nationales de compétence devrait être élaboré.
- Des méthodes et systèmes plus flexibles de reconnaissance des "qualifications étrangères" devraient être conçus, améliorant l'accès des groupes désavantagés à l'enseignement et à la formation.
- La charge financière de l'éducation et de la formation devrait être diversifiée.

En 1990 a été créé un Office national de la formation (NTB, "*National Training Board*") composé de représentants du gouvernement fédéral, des huit États et des partenaires sociaux. C'est le NTB, en collaboration avec les *Competence Standard Bodies* (CSB, organismes de normes de compétence), qui fixe les normes de compétence et leur contenu spécifique. Ces normes sont structurées et regroupées en huit niveaux (Cadre australien de normes, "*Australian Standards Framework*" ASF). En 1993 étaient reconnus 39 CSB couvrant près de 2.000 unités de compétence et 80% de la population active. La réforme du système australien d'enseignement et de formation a été renforcée par l'introduction en 1992 d'un Cadre national pour la reconnaissance de la formation (NFROT, *National Framework for the Recognition of Training*), qui devrait assurer la cohérence du système de formation (à la fois dans et entre les systèmes public et privé). La "reconnaissance des acquis" est l'une des attributions du NFROT.

La mise en place d'institutions, de normes et de classifications nationales revêt une importance capitale pour le processus d'introduction d'un système de "reconnaissance des acquis". Sur le plan pratique, le système se base sur un réseau de 120 centres de validation indépendants, la plupart mis en place au sein de collèges d'enseignement technique et complémentaire. L'identification et la validation effectives des acquis sont menées

von entscheidender Bedeutung für die Einführung eines Systems zur „Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen". Das System beruht auf einem Netzwerk von 120 unabhängigen Validierungszentren, die zu einem Großteil in Fach- und Weiterbildungseinrichtungen errichtet wurden. Die Identifizierung und Validierung früher erworbener Kenntnisse ist Aufgabe der Validierungsteams in den einzelnen Zentren. In den meisten Fällen setzen sie sich aus „Generalisten" zusammen, die sich bei ihrer Arbeit auf allgemeine Richtlinien stützen, die für mehrere Kompetenzeinheiten gelten. Insofern läßt sich die „Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen" in Australien als dezentralisiertes System halb-autonomer Validierungszentren beschreiben, die auf der Grundlage allgemeiner Richtlinien innerhalb eines nationalen Rahmens von Kompetenzanforderungen arbeiten. Allgemein lassen die nationalen Richtlinien auf lokaler Ebene in bezug auf die Verfahrensweise und praktische Lösungen einen gewissen Grad an Autonomie zu, da keine einheitliche Methodik für die Identifizierung und Validierung früher bzw. nicht formell erworbener Kenntnisse existiert. Einige Einzelstaaten haben ein Qualifikationsbuch oder sogenanntes Portfolio eingeführt, in dem die wichtigen Kompetenzen des Inhabers aufgeführt werden.

Obwohl das australische Beispiel erst seit gut einem Jahr besteht, ist es für Europa von Bedeutung. Das System zur „Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen" ist keine isolierte Initiative, sondern integrierter Bestandteil eines Systems, das sich auf die in den 90er Jahren eingeführten nationalen Kompetenzanforderungen stützt. Früher bzw. nicht formell erworbene Fähigkeiten können auf der Grundlage gemeinsam vereinbarter und anerkannter Anforderungen validiert werden und tragen zu größerer Transparenz und Akzeptanz bei. Insofern ist die dreigliedrige Struktur des NTB und der CSBs eine Grundvoraussetzung für das australische Identifizierungs- und Validierungssystem.

centralised system of semi-autonomous validation centres operating on the basis of general guidelines and within a national framework of competence standards. As a general rule, national guidelines allow a certain local autonomy in matters of methodology and practical solutions, no single Australian methodology for the identification and validation of prior and non-formal learning exists. Some of the states have introduced a portfolio listing the significant competencies acquired by the holder.

Although being fully operational for just one year, the Australian example is of relevance to Europe. The system for "recognition of prior learning" is not an isolated initiative, rather an integrated element of a broader system, based on the national skills standards introduced during the 1990s. Thus, prior and non-formal skills may be validated on the basis of negotiated and accepted standards, increasing transparency and acceptance. In this way, the tripartite structure of NTB and the CSBs are prerequisites for the Australian identification and validation system.

dans chaque centre par une équipe de validation composée la plupart du temps de "généralistes" opérant sur la base de directives générales qui s'appliquent à plusieurs unités de compétence. Ainsi le système australien de "reconnaissance des acquis" peut-il être décrit comme un système décentralisé de centres de validation semi-autonomes opérant sur la base de directives générales et au sein d'un cadre national de normes de compétence. En règle générale, les directives nationales autorisent une certaine autonomie locale au niveau de la méthodologie et des solutions pratiques, et il n'y a pas en Australie une méthode unique d'identification et de validation des acquis non formels. Certains des États ont mis en place un "portefeuille" énumérant les principales compétences acquises par le titulaire.

S'il n'est entièrement opérationnel que depuis un an, l'exemple australien est toutefois intéressant pour l'Europe. Le système de "reconnaissance des acquis" n'est pas une initiative isolée, mais plutôt un élément intégré d'un système plus ample, basé sur les normes nationales de compétence introduites dans les années 90. Les acquis non formels peuvent donc être validés sur la base de normes négociées et acceptées, ce qui améliore transparence et acceptation. De cette façon, la structure tripartite du NTB et des CSB constitue un élément-clé du système australien d'identification et de validation.

3.2 Finnland'

Auch in Finnland besteht die Möglichkeit der Validierung und Zertifizierung von Kenntnissen, die außerhalb des formalen Bildungssystems erworben wurden. Die Nationale Bildungskommission beschreibt das *kompetenzbezogene Qualifikationssystem* folgendermaßen (Utbildningsstyrelsen: 1996):

Das kompetenzbezogene Qualifikationssystem basiert auf flexiblen und individuellen Programmen für den Erwerb beruflicher Qualifikationen, unabhängig von der Art des Erwerbs der beruflichen Erstqualifikation. Berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten oder Erfahrungen, die im Berufsleben, im Rahmen von Ausbildung oder Freizeitaktivitäten erworben werden, können jetzt in eine offiziell anerkannte kompetenzbezogene Qualifikation umgewandelt werden. Die für die Qualifikation erforderlichen beruflichen Fähigkeiten sind nicht an die vorherige Teilnahme an einer spezifischen Ausbildung gebunden. Die Qualifikation setzt sich aus Modulen oder Einheiten zusammen. Auf diese Weise kann der Auszubildende auf der Grundlage der vorgeschriebenen Kompetenzanforderungen diejenigen Module oder Einheiten wählen, über die er eine Prüfung ablegen möchte.

Eingeführt wurde das System durch das im Mai 1994 in Kraft getretene Berufsqualifikationsgesetz. Vorrangiges Ziel ist die Entwicklung von Prüfungsverfahren, die zu einer Qualifikation führen, unabhängig davon, wie die Ausbildung organisiert war und die Fähigkeiten erworben wurden. Außerdem soll es die Eingliederung der Berufsbildung für Erwachsene in das nationale Qualitätssystem erleichtern (Utbildningsstyrelsen: 1994).

Die Qualifikationen sind durch das Berufsqualifikationsgesetz geschützt und können nur im Zusammenhang mit Berufsbezeichnungen verwendet werden, die in den Geltungsbereich dieses Gesetzes fallen. Zur Zeit werden über 300 unterschiedliche Berufsbezeichnungen in 8 breitgefächerten Beschäftigungsfeldern erfaßt und bilden den von uns beschriebenen nationalen Rahmen für Berufsqualifikationen. Darunter fallen *berufliche Erstqualifikationen* (gleichwertig mit dem Abschluß einer

Finland'

In Finland, learning acquired outside formal education can be validated and certified within a national system of vocational qualifications. The National Board of Education in Finland presents *the Competence-based qualification system* in the following way (Utbildningsstyrelsen: 1996).

The competence-based qualification system refers to flexible and individual schemes for obtaining vocational qualifications, irrespective of how the person acquired his/her initial vocational skills. Vocational knowledge, skill or experience, whether acquired at work, in training or in leisure pursuits, may now be converted to an officially approved competence-based qualification. The vocational skills required for qualification are not tied to any previous participation in a specific training. The qualification consists of modules or parts. This enables the trainee to choose, subject to the prescribed competence requirements, modules or parts he/she wishes to be examined or tested on.

The system was introduced by the Law on Vocational Qualifications which was brought into effect in May 1994. The main purpose, in accordance with the presentation above, is to develop examination procedures leading to qualifications irrespective of the way in which the studies have been organised and the skills acquired. It also aims to facilitate vocational adult education as a whole to be integrated into the national quality system (Utbildningsstyrelsen: 1994). The qualifications are protected by the Law on Vocational Education and can only be used in relation to titles covered by this law. Today, more than 300 different vocational titles, in 8 broad fields of occupations, are covered and constitute what we have described as a national framework of vocational qualifications. The qualifications include *initial vocational qualifications* (equivalent to completing initial vocational education), *vocational qualifications* and *specialized vocational qualifications*. The standards and criteria defining the national framework of qualifications are defined by the National Board of Education. The NBE

Finlande'

En Finlande, les compétences acquises hors du système éducatif formel peuvent être validées et certifiées au sein d'un système national de qualifications professionnelles. Le Conseil national de l'enseignement présente le *système de qualifications basées sur les compétences* dans les termes suivants (Utbildningsstyrelsen: 1996):

Le système de qualifications basées sur les compétences repose sur des dispositifs flexibles et individuels d'obtention de qualifications professionnelles, quelle que soit la façon dont l'intéressé a acquis ses compétences professionnelles initiales. Les connaissances, les aptitudes et l'expérience professionnelles, qu'elles aient été acquises au travail, par la formation ou pendant les loisirs, peuvent désormais être converties en une qualification officiellement approuvée basée sur les compétences. Les aptitudes professionnelles requises pour la qualification ne sont pas liées à une quelconque participation antérieure à une formation spécifique. La formation se compose de modules ou éléments. Cela permet au participant de choisir, en fonction des exigences de compétence stipulées, les modules ou éléments pour lesquels il désire passer un examen ou subir un test.

Le système a été introduit par la Loi sur les qualifications professionnelles, entrée en vigueur en mai 1994. L'objectif principal, on vient de le voir, est de mettre au point des procédures d'examen aboutissant à des qualifications sans considération de la manière dont les études ont été organisées et les aptitudes acquises. Il s'agit également de faciliter l'intégration globale de la formation professionnelle des adultes dans le système national de qualité (Utbildningsstyrelsen: 1994).

Les qualifications sont protégées par la Loi sur l'enseignement professionnel et ne peuvent être utilisées qu'avec des titres couverts par cette loi. Actuellement, plus de 300 titres professionnels différents relevant de 8 grands domaines d'activité sont couverts et constituent ce que nous avons décrit comme un cadre national de qualifications professionnelles. Les qualifications comprennent les *quali-*

beruflichen Erstausbildung), *berufliche Qualifikationen* und *fachspezifische berufliche Qualifikationen*. Die Anforderungen und Kriterien des nationalen Qualifikationsrahmens werden von der Nationalen Bildungskommission (NBE) festgelegt. Die NBE greift Vorschläge der Ausbildungskomitees (Sachverständigengremien) der verschiedenen Berufsfelder auf. Sowohl die NBE als auch die einzelnen Komitees setzen sich aus Vertretern der Bildungsbehörden, der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer zusammen. In den Sachverständigengremien sind darüber hinaus auch Lehrer und Wissenschaftler vertreten.

Im Unterschied zu einigen anderen Ländern wurde in Finnland kein Portfolio eingeführt. Statt dessen wird die Qualifikation von einem Prüfungsausschuß auf der Grundlage einer formal reglementierten Prüfung erteilt. Die NBE bestimmt, welche Qualifikationen die einzelnen Ausschüsse vergeben können, und legt auch ihren räumlichen Zuständigkeitsbereich fest. Dieser kann entweder landesweit oder auf einen bestimmten geographischen Raum begrenzt sein. Die Prüfungsausschüsse setzen sich aus Vertretern der Arbeitgeber, Arbeitnehmer und der Bildungsbehörden zusammen (höchstens 9 Mitglieder), die ein hohes Maß an theoretischer und praktischer Sachkompetenz nachweisen müssen. Außerdem müssen die Mitglieder sich zur Teilnahme an spezifischen Weiterbildungsmaßnahmen für die Mitglieder von Prüfungsausschüssen bereiterklären. Der Ausschuß muß sich mehrheitlich aus Vertretern der Sozialpartner zusammensetzen. Bei der (praktischen) Planung der Prüfung arbeiten die Prüfungsausschüsse mit den Bildungseinrichtungen zusammen. Diese Einrichtungen sind auch dafür zuständig, Qualifikationsdefizite auszugleichen, ehe sich der Kandidat der eigentlichen Prüfung unterzieht. Das Abschlußzeugnis wird gemeinsam von der Bildungseinrichtung und dem Prüfungsausschuß unterzeichnet.

Das finnische Beispiel ist insofern interessant, als es Wege für die Validierung und Zertifizierung früher bzw. nicht formell erworbener Kenntnisse unabhängig davon eröffnet, wie die Ausbildung organisiert war und die Fähigkeiten erworben wurden.[8] Interessant ist ferner, daß diese Validierung auf

works on the basis of proposals made by education commitees (expert bodies) appointed according to vocational fields. Both the NBE and the different committees are based on tripartite representation, including representatives from the education authorities, the employers and the employees. In the expert bodies, teachers and researchers are also represented.

Unlike several other countries, a methodology based on the portfolio has not been introduced in Finland. Instead, the actual qualification is awarded by an examination board on the basis of a formally regulated exam/test. The qualifications covered and the geographical areas the individual board deals with are decided by the NBE. The board may cover the whole country or a particular area. The examination boards include representatives from the employers, employees and educational authorities (maximum 9 members) and their competence must be on "an advanced level", both in a theoretical and practical sense. The members of the board must be willing to participate in continuing training arranged for examination boards. The majority of members in the board must be representatives from the social partners. The examination boards cooperate with education institutions in the practical planning of the test. This institution is also responsible for making good deficiencies of skills before putting the candidate forward to the actual test. The institution signs the final certificate together with the examination board.

The Finnish example is interesting because it opens up validation and certification of prior and non-formal learning, irrespective of the way in which the learning has been acquired and organised[8]. It is also of interest that this validation is based on the national qualification framework and that an existing institutional basis (Ministry of Education, NBE, The Educational Commitees and the educational institutions) is used. The examination board is the only new institutional element introduced (this only in part since responsibilities for existing bodies have been extended). And finally, the tripartite basis of the system is important. Finland exemplifies the

fications professionnelles initiales (correspondant à l'aboutissement de l'enseignement professionnel initial), les *qualifications professionnelles* et les *qualifications professionnelles spécialisées*. Les normes et critères sur lesquels repose le cadre national de qualifications sont définis par le Conseil national de l'éducation. Ce dernier opère sur la base de propositions soumises par les comités éducatifs (des organismes spécialisés) constitués en fonction des secteurs professionnels. Le Conseil national de l'éducation et les différents comités ont tous une structure tripartite et rassemblent des représentants des autorités éducatives, des employeurs et des travailleurs. Les comités éducatifs comprennent également des représentants des enseignants et des chercheurs.

À la différence de plusieurs autres pays, la Finlande n'a pas introduit une méthodologie basée sur le portefeuille de compétences. La qualification effective est au contraire décernée par un comité d'examen sur la base d'un examen/test régi par des dispositions formelles. Le Conseil national de l'éducation décide quelles qualifications et zones géographiques sont couvertes par chaque comité. Un comité peut couvrir l'ensemble du pays ou une région donnée. Les comités d'examen comprennent des représentants des employeurs, des travailleurs et des autorités éducatives (9 membres au maximum), dont la compétence doit être d'un "niveau avancé" sur le plan tant théorique que pratique. Les membres du comité doivent être disposés à suivre une formation continue organisée pour les comités d'examen. Les membres du comité doivent être en majorité des représentants des partenaires sociaux. Les comités d'examen collaborent avec les établissements d'enseignement pour la préparation pratique du test. Il revient également à ces établissements de compenser les lacunes dans les aptitudes du candidat avant de le présenter à l'examen. L'établissement signe le certificat avec le comité d'examen.

L'exemple finlandais est intéressant, parce qu'il ouvre l'accès à la validation et à la certification des acquis non formels sans considération de la façon dont l'apprentissage a été mené et or-

der Grundlage des nationalen Qualifikationsrahmens erfolgt und daß auf eine bereits vorhandene institutionelle Infrastruktur zurückgegriffen wird (Bildungsministerium, NBE, die Bildungsausschüsse und Bildungseinrichtungen). Die einzige neugeschaffene Organisation ist der Prüfungsausschuß (nur teilweise, da die Zuständigkeiten bereits bestehender Ausschüsse erweitert wurden). Schließlich ist auch die dreigliedrige Beschaffenheit des Systems von Bedeutung. Finnland steht beispielhaft für das „nordische" Verfahren zur Koordinierung der Berufsbildung. Dieses Modell stellt darauf ab, daß Institutionen, die über Normen und Inhalte der Berufsbildung entscheiden, mehrheitlich mit Vertretern der Sozialpartner besetzt werden sollten. Dafür gibt es zweierlei Gründe, die auch für Dänemark und Norwegen gelten:

- Der Informationsfluß wird durch dreiseitige Vereinbarungen verbessert; unterschiedliche Teilnehmer (Staat, Arbeitgeber, Arbeitnehmer) vertreten unterschiedliche Ansichten und haben Zugang zu unterschiedlichen Informationsquellen. Eine Kombination dieser Ansichten und Informationen könnte durchaus positive Wirkungen zeitigen.

- Die dreigliedrige Zusammensetzung ist für die Legitimität des Systems von grundlegender Bedeutung. Informationsaustausch und eine gemeinsame Verantwortung für Entscheidungen haben Auswirkungen darauf, inwieweit die getroffenen Entscheidungen als Verpflichtung verstanden werden.

Die enge Verbindung zwischen der Validierung früher erworbener Kenntnisse und dem offiziellen Berufsbildungssystem/dem nationalen Qualifikationsrahmen kann allerdings auch Probleme mit sich bringen. Die bislang vorliegenden Daten reichen nicht aus, um darzulegen, welche Formen früher bzw. nicht formell erworbener Kenntnisse validiert und schließlich zertifiziert werden. Besteht für den einzelnen die Möglichkeit der Anerkennung von Fähigkeiten aus dem nicht formellen Sektor (zu Hause, Freizeitaktivitäten usw.)? Formal besteht die Möglichkeit, wir wissen jedoch nicht, ob sie tatsächlich umgesetzt wird.

"Nordic" approach to the coordination of vocational training, a model emphasising that social partners should be in a majority in institutions deciding on the standards and substance of vocational training. The reason for this, illustrated by Denmark and Norway as well, is twofold:

- The flow of information is improved by tripartite arrangements, different participants (government, employer, employee) represent different views and have access to different sources of information. These combined views and information may have a positive effect.

- The tripartite representation is of fundamental importance for the legitimacy of the system. Sharing of information and the mutual responsibility for decisions have consequences for the obligations felt towards the decisions made.

The close connection between validation of prior and non-formal learning and the official system for vocational education/the national qualification framework may be the cause of dilemmas. Existing data are not sufficient to indicate what kind of prior and non-formal learning is validated and eventually certified. Is it possible for individuals with skills from the informal sector (home, leisure activities, etc.) to have these skills validated? The formal opportunity exists, but we do not know whether this is actually the case.

ganisé[3]. Un autre aspect intéressant est que cette validation est basée sur le cadre national de qualifications et qu'il est recouru à une base institutionnelle existante (Ministère de l'éducation, Conseil national de l'enseignement, comités éducatifs et établissements d'enseignement). Le comité d'examen est le seul élément institutionnel nouveau (en partie seulement, certaines responsabilités d'organismes existants ayant été étendues). Enfin, la base tripartite du système joue un rôle important. La Finlande illustre de façon exemplaire la démarche "scandinave" en matière de coordination de la formation professionnelle, un modèle au titre duquel les partenaires sociaux devraient siéger en majorité dans les institutions qui décident des normes et du contenu de la formation professionnelle. La raison de cette formule tripartite, que l'on retrouve aussi au Danemark et en Norvège, est double:

- Le flux d'informations est amélioré par les dispositifs tripartites, différents participants (pouvoirs publics, employeurs, travailleurs) représentant différents points de vue et ayant accès à différentes sources d'information; la combinaison de ces points de vue et de ces informations peut avoir un effet positif;

- La représentation tripartite revêt une importance fondamentale pour la légitimité du système: on se sent davantage engagé par les décisions basées sur un échange d'informations et prises à l'issue d'une procédure commune.

L'étroite corrélation entre la validation des acquis et le système officiel d'enseignement professionnel/le cadre national de qualifications peut soulever certains problèmes. Les données actuellement disponibles sont insuffisantes pour indiquer quel type d'acquis non formel est validé et finalement certifié. Les détenteurs de compétences acquises sur le mode informel (chez soi, pendant les loisirs, etc.) peuvent-ils en obtenir la reconnaissance? Si la possibilité formelle existe, nous ignorons si elle est vraiment mise en œuvre.

3.3 Frankreich[9]

Das französische System zur Identifizierung und Bewertung früher bzw. nicht formell erworbener Kenntnisse war das erste seiner Art, das landesweit eingeführt wurde.[10] Ziel dieses Systems, in das Erfahrungen und Verfahren aus den USA (auf betrieblicher und sektoraler Ebene) eingeflossen sind, ist die Identifizierung und Validierung sozialer Fähigkeiten und Leistungen aus dem Arbeitsleben. Dieser Prozeß ist in zwei Hauptstufen unterteilt. Erstens werden die persönlichen und beruflichen Kompetenzen von Arbeitnehmern im Rahmen eines *bilan de compétence* (Prüfung der beruflichen und persönlichen Kompetenzen) bewertet, der die Anerkennung von Qualifikationen, die außerhalb des Bildungssystems erworben wurden, ermöglicht. Der *bilan de compétence* ist Eigentum des Arbeitnehmers und enthält Angaben über den aktuellen Stand seiner persönlichen und beruflichen Kompetenzen. Zweitens können auf Erfahrung beruhende Leistungen für die Vergabe eines Diploms angerechnet oder als anrechenbare Lerneinheit eines Diploms berücksichtigt werden. Diese zweite Stufe bietet erfahrenen Arbeitnehmern (die über mindestens fünf Jahre Erfahrung verfügen) die Möglichkeit, ihre nicht im formellen Bildungswesen erworbenen Kenntnisse bewerten zu lassen, um eine Befreiung von bestimmten Prüfungen zu erwirken. Sie ermöglicht die formale Anerkennung von Kenntnissen und Fertigkeiten, über die Personen verfügen, sollte den Bildungszugang erleichtern, die Ausbildungszeiten verringern und die Zahl der Personen mit formal anerkannten Qualifikationen erhöhen.[11]

Nach unserer Einschätzung ist die relative Kohärenz des französischen Systems auf drei Faktoren zurückzuführen. Erstens beruhte die Einführung des Systems auf einer *umfassenden Zusammenarbeit zwischen den Sozialpartnern und den staatlichen Behörden*. Der formalrechtlichen Verabschiedung des Systems ging eine Prüf- und Verhandlungsphase zwischen diesen Beteiligten voraus. Zweitens, aber natürlich im Zusammenhang mit Punkt eins ist die stabile *gesetzliche Grundlage* zu berücksichtigen, die sich im

France[9]

The French system for identification and assessment[10] of prior and non-formal learning was the first to be established on a national level. Being influenced by experiences and methodologies from the USA (on enterprise and sector level), the objective of the French system is to identify and assess achievements from social as well as working life. This process is divided into two main stages. Firstly, the personal and occupational competencies of workers are evaluated through *a bilan de competence* (competence audit). This allows the recognition of attainments gained outside the educational system. The Bilan de competence is the property of the person concerned and determines the current state of the individual's competence, both in a personal and occupational sense. Secondly, experiential attainments can be accredited for the award of a diploma or credit towards a diploma. This second stage allows experienced employees (who have at least five years experience) to have their non-academic learning assessed in order to gain exemption from part of the examination requirements. It gives formal recognition to the knowledge and skills which people possess, it could (potentially) ease access to education, reduce training times and increase the number of people with formally recognised qualifications[11].

In our view, three main factors explain the relative coherence of the French system. Firstly, the introduction of the system was based on *comprehensive co-operation between the social partners and the public authorities*. A period of testing and negotiation between the partners preceded the legal fomalisation of the system. Secondly, but of course related to the first point made, the strong *legal base* developed through several decades must be considered. The "unit credit" system developed since 1963 is fundamental to the French validation system. It allows candidates to take one part or all of a diploma, each unit remains valid for five years. The system has been strengthened and complemented several times. The Law of 23 August 1985 permits the validation of professional competencies acquired

France[9]

Le système français d'identification et d'évaluation[10] des acquis non formels a été le premier à être établi à l'échelon national. A partir de l'influence des expériences et des méthodologies des États-Unis (au niveau de l'entreprise et au niveau sectoriel), l'objectif du système français est d'identifier et de valider les acquis de la vie tant sociale que professionnelle. Ce processus s'articule en deux étapes. En premier lieu, les compétences personnelles et professionnelles des travailleurs sont évaluées par un *bilan de compétences*, qui permet la reconnaissance des compétences acquises en dehors du système éducatif. Le bilan de compétences est la propriété de l'intéressé et stipule l'état actuel de la compétence individuelle au sens tant personnel que professionnel. En second lieu, les compétences acquises par l'expérience peuvent être validées pour la délivrance d'un diplôme ou d'un élément d'un diplôme. Cette deuxième étape permet aux travailleurs expérimentés (au moins cinq années d'expérience) de voir leurs acquis non académiques évalués afin de bénéficier d'une exemption d'une partie des exigences de l'examen. Elle assure la reconnaissance formelle des connaissances et des savoir-faire que les individus possèdent, et elle devrait faciliter l'accès à l'enseignement, réduire la durée des formations et augmenter le nombre de détenteurs de qualifications formellement reconnues[11].

Pour nous, trois grands facteurs expliquent la relative cohérence du système français. Premièrement, l'introduction du système s'est basée sur une *ample coopération entre les partenaires sociaux et les pouvoirs publics*. Une période d'expérimentation et de négociations entre les partenaires a précédé la mise en place formelle du système. Deuxièmement, ce point étant toutefois bien entendu lié au premier, il importe de tenir compte de la puissante *base légale* mise en place durant plusieurs décennies. Le système des "unités de valeur" mis en place depuis 1963 est essentiel pour le système français de validation. Il permet aux candidats de passer une partie ou l'ensemble d'un examen, chaque unité conservant sa validité pendant cinq

Verlauf mehrerer Jahrzehnte entwikkeln konnte. Das seit 1963 bestehende System „anrechenbarer Lerneinheiten" ist für das französische Validierungssystem von grundlegender Bedeutung. Es bietet Prüflingen die Möglichkeit, an einzelnen oder allen Prüfungen teilzunehmen, die für den Erwerb eines Diploms erforderlich sind, wobei jede bestandene Einheit fünf Jahre lang gültig ist. Das System wurde mehrmals überarbeitet und ergänzt. Das Gesetz vom 23. August 1985 ermöglicht die Validierung beruflicher Kompetenzen, die außerhalb des institutionellen Bildungssystems erworben wurden. Mit dem Gesetz vom Dezember 1991 wurde das Recht der Arbeitnehmer auf einen *bilan de compétence* festgeschrieben. Die Initiative kann sowohl vom Arbeitgeber (im Rahmen des betrieblichen Ausbildungsbudgets) als auch vom Arbeitnehmer (der Anspruch auf Bildungsurlaub („congé pour bilan de compétences"), für die Erlangung eines *bilan de compétence* hat, ausgehen. Das Gesetz vom 22. Juli 1992 sieht die Validierung früher bzw. nicht formell erworbener Qualifikationen innerhalb des nationalen Zertifizierungsrahmens vor und erkennt damit gesetzlich die Gleichwertigkeit der innerhalb und außerhalb des formalen Bildungssystems erworbenen Kompetenzen an. Drittens ist die ausgeprägte *institutionelle Grundlage* wichtig für das System. Über 100 „Interinstitutionelle Zentren für die Kompetenzbewertung" (Centres interinstitutionelles de bilans de compétence - CIBS) bieten jedem Interessenten die Möglichkeit, sich einer Kompetenzbewertung zu unterziehen. Dazu stellen die CIBS interdisziplinäre Expertenteams aus den Bereichen Beratung, Ausbildung und Beschäftigung zusammen. Seit ihrer Einführung dienen die CIBS auch als Plattform für Experimente beim Einsatz der Bewertungsverfahren. Außerdem übernehmen sie eine wichtige Rolle bei der Zusammenführung einer Reihe wichtiger Akteure aus dem Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung, darunter u.a. das nationale Bildungsministerium, das Amt für die Berufsbildung Erwachsener (Association nationale pour la formation professionelle des adultes - AFPA), die französische Arbeitsverwaltung (Agence Nationale pour l'Emploi - ANPE), und ge-

outside formal education. The Law of December 1991 states that workers have the right to have a bilan. The initiative may come from the employer (as part of the enterprise training budget) as well as from the worker him or herself (who is entitled to educational leave for the purpose of gaining a bilan, "Le congé pour bilan de compétences"). The Law of 22 July 1992 provided for the validation of prior and non-formal skills within the national framework of diplomas and certificates, and thus recognises the legal equality in status between competencies acquired inside and outside formal education. Thirdly, the strong *institutional basis* is important to the system. More than 100 CIBCs or "Centres interinstitutionelles de bilans de competences" (Inter-institutional centres for competence audit) offer anyone who wishes the chance to have a competence audit drawn up. To do this, they provide interdisciplinary teams, drawing together specialists in counselling, training and employment. Since their inception, the CIBCs have provided a platform for experimentation in the techniques of the bilan. The CIBCs also played an important role in bringing together a number of important education and training partners; the national Ministry of Education, the Association for the Vocational Training of Adults (AFPA), the National Agency for Employment (ANPE) and sometimes chambers of commerce and industry. Each French département has at least one CIBC[12].

A rather complex set of objectives may be identified within the system, differing according to the various target groups involved. *Adults facing redundancy, women wishing to return to work, young people without qualifications and unemployed adults* are all "target groups" addressed by the initiators of the bilan. The process of compiling *the portfolio* of competencies, which results from the "bilan" procedure, is in itself viewed as a learning experience. The actual competence audit consists of three phases. A preliminary phase which is intended to lead the candidate to define and analyse his or her needs, during which full information of the methods and techniques should be given. An investigation phase which should help the

ans. Le système a été renforcé et complété à plusieurs reprises. La loi du 23 août 1985 permet la validation de compétences professionnelles acquises hors du système éducatif formel. La loi de décembre 1991 stipule que les travailleurs peuvent prétendre à un bilan de compétences. L'initiative peut émaner de l'employeur (au titre du budget de formation de l'entreprise) ou du travailleur lui-même (qui a droit à un congé spécial, le "congé pour bilan de compétences"). La loi du 22 juillet 1992 prévoit la validation des acquis non formels dans le cadre national de diplômes et certificats, reconnaissant ainsi l'égalité juridique de statut entre les compétences acquises au sein et en dehors de l'enseignement formel. Troisièmement, la forte *base institutionnelle* est essentielle pour le système. Plus de 100 Centres interinstitutionnels de bilans de compétences (CIBC) offrent à quiconque le désire l'établissement d'un bilan de compétences. A cette fin, ils mettent en œuvre des équipes interdisciplinaires rassemblant des spécialistes en matière d'orientation, de formation et d'emploi. Depuis leur mise en place, les CIBC constituent une plate-forme d'expérimentation des techniques du bilan. Les CIBC jouent également un rôle important en rassemblant un certain nombre de partenaires importants èn matière d'enseignement et de formation: le ministère de l'Éducation nationale, l'Association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA), l'Agence nationale pour l'emploi (ANPE) et parfois les Chambres de commerce et d'industrie. Chaque département français dispose d'au moins un CIBC[12].

On peut identifier dans le système un ensemble assez complexe d'objectifs, qui diffèrent selon les divers groupes cibles concernés. *Les adultes menacés de licenciement, les femmes désireuses de retravailler, les jeunes sans qualifications et les adultes au chômage* sont les "groupes cibles" visés par les initiateurs du bilan. Le processus de compilation du *portefeuille* de compétences, qui résulte de la procédure du "bilan", est considéré lui-même comme une expérience d'apprentissage. L'examen des compétences se compose de trois phases: une phase préliminaire devant amener le

legentlich auch Industrie- und Handelskammern. Jedes französische Département verfügt über mindestens ein CIBC.[12]

Innerhalb des Systems läßt sich ein sehr komplexes Bündel an Zielsetzungen identifizieren, die je nach Zielgruppe unterschiedlich ausfallen. *Erwachsene, die von Entlassung bedroht sind, Frauen, die ins Berufsleben zurückkehren möchten, Jugendliche ohne Qualifikationen und arbeitslose Erwachsene* zählen zu den „Zielgruppen", an die sich die Initiatoren des "bilan" wenden. Auch der Prozeß der Erstellung des *Kompetenz-Portfolio*, das im Anschluß an das „bilan"-Verfahren erfolgt, wird selbst als Lernerfahrung verstanden. Die eigentliche Kompetenzprüfung ist in drei Phasen unterteilt: in der Vorbereitungsphase, in deren Verlauf die Verfahren und Techniken umfassend erklärt werden, soll der Kandidat seine Bedürfnisse definieren und analysieren; in der Untersuchungsphase soll er bei der Ermittlung seiner Werte, Interessen und Ambitionen, seiner allgemeinen und beruflichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Eignungen und bei der Identifizierung seiner Motivation unterstützt werden; in der Schlußphase finden persönliche Gespräche statt, in deren Verlauf die Ergebnisse mit dem Kandidaten eingehend geprüft werden. Anschließend erstellt das Zentrum einen zusammenfassender Bericht. Nur der Prüfling hat das Recht, die Ergebnisse an Dritte weiterzugeben. Das verdeutlicht die Komplexität des Verfahrens: das Portfolio soll die wichtigen Kompetenzen, die der Inhaber erworben hat, aufzählen (der Aspekt der Identifikation), das Bewußtsein des Inhabers für die von ihm erworbenen Kompetenzen fördern oder stärken (der Aspekt der Motivation) und dem Inhaber dabei helfen, Dritte von seinen besonderen Qualitäten zu überzeugen (der Marktaspekt). *Kandidaten, die eine besondere Qualifikation oder ein besonderes Diplom oder Zeugnis anstreben*, sind gemäß dem Gesetz vom Juli 1992 eine wichtige Zielgruppe des Systems. Im Gegensatz zu den bereits beschriebenen Portfolios dienen die aus der Bewertung der Kandidaten resultierenden *dossiers* als Grundlage für eine teilweise oder vollständige Befreiung von den

candidate to state his or her values, interests and aspirations, general and occupational knowledge, skills and aptitude and identify his motivation. A concluding phase in the form of personal interviews where the aim is to review the details of the results with the candidate. The agent offering a bilan then draws up a summary, but only the candidate has the right to pass it on to a third party. This illustrates the complexity of the process: the portfolio should list the significant competencies acquired by the holder (the aspect of identification), the portfolio should develop or reinforce the holder's awareness of the competencies acquired (the aspect of motivation) and, finally, the portfolio should assist the holder to convince others of his or her special qualities (the market aspect). *Candidates aiming at a specific qualification, diploma or certificate* are, according to the Law of July 1992, an important target group for the system. In contrast to the portfolio already described, *the dossiers* resulting from the assessment of these candidates form the basis of partial or full exemption from examination requirements. The assessment is undertaken by a jury which evaluates the candidates "evidence" of competence. This jury is appointed by the regional education authorities or by the head of a university. In this way, the procedure leading to the dossier may identify the same kind of competencies as in the case of the procedure of the bilan, the difference being that the official seal applied to the former is stronger. *Enterprises* may use the procedures of the bilan as an element in their management of human resources. As enterprises find that skills recognised through traditional certification/diplomas are insufficient, the bilan may serve as a supplement, helping to determine the potential of the worker.

If the bilan is undertaken within the framework of an enterprise training budget, it is financed from the companies' compulsory contribution to continuing professional development (1 to 1.5% of the payroll). If the request comes from the individual, he or she is entitled to educational leave for the bilan of competence (according to the Law of December 1991). The

candidat à définir et analyser ses besoins, pendant laquelle des informations complètes sur les méthodes et les techniques devraient être fournies; une phase d'investigation, qui devrait aider le candidat à formuler ses valeurs, ses intérêts et ses aspirations, ses connaissances générales et professionnelles, ses savoir-faire et ses aptitudes et identifier sa motivation; une phase de conclusion revêtant la forme d'un entretien personnel, dont l'objectif est de passer en revue les détails des résultats avec le candidat. L'agent qui offre le bilan effectue alors une récapitulation, mais seul le candidat a le droit de le transmettre à un tiers. Cela montre bien la complexité du processus: le portefeuille devrait énumérer les compétences significatives acquises par le titulaire (c'est l'aspect de l'identification), il devrait sensibiliser le titulaire aux compétences acquises (c'est l'aspect de la motivation), et il devrait enfin aider le titulaire à convaincre les autres de ses qualités spécifiques (c'est l'aspect du marché). *Les candidats aspirant à une qualification, à un diplôme ou à un certificat donnés* représentent, en vertu de la loi de juillet 1992, un important groupe cible du système. Au contraire du portefeuille qui vient d'être décrit, *les dossiers* résultant de l'évaluation de ces candidats constituent la base d'une exemption partielle ou totale de certaines épreuves d'examen. L'évaluation est menée par un jury qui évalue les "justificatifs" de la compétence du candidat. Le jury est désigné par les autorités éducatives régionales ou par le recteur d'une université. Ainsi, la procédure menant au dossier peut identifier le même type de compétences que la procédure du bilan, la différence étant que le premier a un caractère officiel plus marqué. *Les entreprises* peuvent utiliser la procédure du bilan à titre d'élément de la gestion de leurs ressources humaines. Lorsque les entreprises trouvent que les compétences reconnues par les diplômes ou procédures de certification classiques sont insuffisantes, le bilan peut être utilisé à titre accessoire pour aider à déterminer le potentiel du travailleur concerné.

Si le bilan est mené dans le cadre du budget de formation d'une entreprise, il est financé par la taxe de formation

BEST COPY AVAILABLE

Prüfungsanforderungen. Die Bewertung erfolgt durch einen Prüfungsausschuß, der den „Kompetenznachweis" der Kandidaten bewertet. Dieser Ausschuß wird von den regionalen Bildungsbehörden oder dem Rektor einer Universität ernannt. Insofern kann das zur Erstellung des Dossiers durchgeführte Verfahren die gleiche Art von Kompetenzen identifizieren, wie das Verfahren zur Erstellung des bilan, mit dem Unterschied, daß den Dossiers durch das offizielle Siegel eine größere Bedeutung beigemessen wird. *Unternehmen* können die bilan-Verfahren im Rahmen ihres Personal-Managements verwenden. Da die Unternehmen feststellen, daß die durch herkömmliche Zeugnisse/Diplome anerkannten Qualifikationen unzureichend sind, könnte der bilan als Ergänzung bei der Bestimmung des Potentials eines Arbeitnehmers dienen.

Wird der bilan im Rahmen eines betrieblichen Ausbildungsbudgets durchgeführt, erfolgt die Finanzierung durch die Arbeitgeberpflichtbeteiligung an der beruflichen Weiterbildung (1 bis 1,5% der Lohn- und Gehaltskosten). Wenn die Initiative vom Arbeitnehmer ausgeht, hat er Anspruch auf Bildungsurlaub für den bilan de compétence (auf der Grundlage des Gesetzes vom Dezember 1991). Für Arbeitslose und Jugendliche, die an einem Ausbildungsprogramm teilnehmen, ist der bilan kostenlos; in diesen Fällen werden die Kosten vom Staat übernommen.

Neben den oben dargestellten Ansätzen sollte hier auch das System der „validation des acquis professionnels" (VAP) erwähnt werden. Im Rahmen dieses Systems werden früher bzw. nicht formell erworbene Kenntnisse bewertet, die dann wiederum ein „Anrecht" zur Teilnahme an verschiedenen Kursen geben. Wie in Finnland (vgl. 3.2) kann dies als eine gewisse Flexibilisierung des bestehenden formellen Systems ausgelegt werden. Das VAP-System wird in den kommenden Veröffentlichungen des CEDEFOP (Herbst 1997) näher beschrieben werden.

bilan is free for the unemployed and for young people undertaking a training programme, in these cases the state pays.

In addition to the approaches elaborated above, the system of "Validation des Acquis Professionelles" (VAP) should be mentioned. In this system, prior and non-formal learning is assessed and gives credit for a certain number of courses. As in the Finnish case (see 3.2), this may be interpreted as a way of making existing, formal systems more flexible. The VAP-system will be elaborated on in detail in forthcoming CEDEFOP on publications (autumn of 1997).

continue que doit verser l'entreprise (1,5 % de la masse salariale). Si la requête émane de l'intéressé, il a droit (au titre de la loi de décembre 1991) à un congé pour bilan de compétences. Le bilan est gratuit pour les chômeurs et les jeunes qui s'engagent dans un programme de formation, les frais étant alors pris en charge par l'État.

Outre les approches présentées ci-dessus, il faut mentionner le système de "Validation des acquis professionnels" (VAP). Ce système prévoit l'évaluation des acquis non formels, et la personne se voit créditer un certain nombre de cours. Comme en Finlande (cf. 3.2), cette approche peut être interprétée comme un moyen de rendre les systèmes formels existants plus flexibles. Le système de la VAP sera étudié en détail dans les prochaines publications du CEDEFOP (automne 1997).

3.4 Deutschland

Der anhand des australischen Systems der Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen (RPL) und des französischen bilan de compétence (auf unterschiedliche Weise) dargestellte Portfolio-Ansatz wurde von Deutschland nicht übernommen. Seit den frühen 90er Jahren wird über die Einführung eines Kompetenz-Portfolios diskutiert, bislang wurden jedoch noch keine konkreten Beschlüsse gefaßt.

Das „duale System" ist allgemein als kohärentes und stabiles System anerkannt. Es basiert auf einem recht komplexen System dreiseitiger Verhandlungen zwischen Vertretern staatlicher Stellen (Bundesregierung, Bundesländer und zuständige Stellen auf regionaler Ebene), Handelskammern und verschiedenen Arbeitgeberorganisationen. Über 300 anerkannte Ausbildungsberufe werden durch das duale System erfaßt und bilden damit einen nationalen Qualifikationsrahmen. Diese Stabilität ist insofern positiv, als sie einen ständigen Dialog zwischen den Beteiligten garantiert, die zur Unterstützung und Förderung des Systems verpflichtet sind. Ein Nachteil der Stabilität besteht darin, daß Innovationen und Reformen schwierig durchzuführen sind. Dieser strukturell bedingte „Konservatismus" erklärt auch bis zu einem gewissen Grad die mangelnde Initiative im Bereich der Validierung.

Während der letzten 10 Jahren nahmen ca. 70% eines Altersjahrgangs an einer im Rahmen des dualen Systems anerkannten und zertifizierten Prüfung teil. Im Vergleich zu anderen Ländern ist dieser Prozentsatz sehr hoch und veranschaulicht die Stärke des Systems. Jeder Kandidat erhält drei unterschiedliche Zeugnisse: Erstens ein Zeugnis über die Prüfung der theoretischen Kenntnisse auf der Grundlage landesweit standardisierter Kriterien. Zweitens eine Bescheinigung des Arbeitgebers, die zusätzliche Informationen enthält, die auf der Beobachtung des Verhaltens und einer Langzeitbewertung beruhen. Drittens, das Berufsschulzeugnis, das ergänzende Informationen auf der Grundlage langfristiger Beobachtung enthält. Dieses System ist die wichtigste Form der Zertifizierung in der Bundesrepublik,

Germany

The portfolio approach represented (in different ways) by the Australian RPL and the French Bilan de competence has not been adopted by Germany. Since the early 1990s, a debate concerning the introduction of a competence portfolio has taken place, but no decisions have been taken so far.

The German "dual system" is generally recognised as a coherent and stable system. It is based on a rather complex system of tripartite negotiations, consisting of public representatives (the federal government, the different Länder and regional authorities), chambers of commerce and various employer organisations. More than 300 training occupations are covered within the dual system, in this way constituting a national skills framework. This stability is positive in the sense that it guarantees a permanent dialogue between participants obliged to support and develop the system. The stability may be negative in the sense that innovation and reform are difficult to carry through. This structurally based "conservatism" may to some degree explain the lack of initiatives within the field of validation.

During the last decade, some 70% of the total number of individuals in every age group passed an exam approved and certified within the dual system. Compared to other countries, this percentage is very high and illustrates the strength of the system. Every candidate receives three different kinds of certification: First, a certificate based on a test of theoretical knowledge, - related to national, standardized criteria. Secondly, an attestation from the employer, giving additional information based on observation of conduct and long-term evaluation. Thirdly, an attestation from school, giving additional information based on long-term observation. This system is the principal source of initial certification in Germany, and existing forms for the recognition of prior learning are defined within this context. Individuals able to document work experience (3-4 years) can sit "an external test" ("Externenprüfung"), providing them with the same recognition and certification as "nor-

Allemagne

La démarche du "portefeuille" représentée (selon des modes divers) par la reconnaissance des acquis en Australie et par le bilan de compétences en France n'a pas été adoptée par l'Allemagne. Depuis le début des années 90, on y discute l'introduction d'un portefeuille de compétences, mais sans que des décisions aient encore été prises.

Le "système dual" allemand est unanimement considéré comme un système cohérent et stable. Il est basé sur un système assez complexe de négociations collectives associant les pouvoirs publics (le gouvernement fédéral, les différents *Länder* et les autorités régionales), les chambres de commerce et diverses organisations patronales. Le système dual couvre plus de 300 professions à formation réglementée, constituant ainsi un cadre national de compétences. Cette stabilité est positive au sens où elle garantit un dialogue permanent entre des participants astreints à soutenir et à développer le système. Elle peut être négative au sens où il est difficile de mener à bien innovations et réformes. Ce "conservatisme" structurel est susceptible d'expliquer dans une certaine mesure l'absence d'initiatives dans le domaine de la validation.

Au cours de la dernière décennie, environ 70 % du total des représentants de chaque groupe d'âge ont passé un examen homologué et certifié au sein du système dual. Par comparaison avec d'autres pays, il s'agit là d'un pourcentage très élevé, qui illustre la force du système. Chaque candidat se voit délivrer trois types différents de certificat: tout d'abord, un certificat basé sur un test de connaissances théoriques par référence à des critères nationaux uniformes; ensuite, une attestation de l'employeur qui fournit des informations complémentaires basées sur l'observation du comportement et une évaluation à long terme; enfin, une attestation de l'école fournissant des informations complémentaires basées sur l'observation à long terme. Ce système est la principale source de certification initiale en Allemagne, et c'est dans ce contexte que sont définies les for-

und die bestehenden Formen der Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen werden innerhalb dieses Kontextes definiert. Für Personen, die (3-4 Jahre) Arbeitserfahrung nachweisen können, besteht die Möglichkeit der Teilnahme an einer „Externenprüfung". Bei Bestehen der Prüfung erhalten sie die gleiche Anerkennung und Zertifizierung wie „normale Teilnehmer" am dualen System. Zusätzlich zur Arbeitserfahrung müssen auch theoretische Kenntnisse nachgewiesen werden. Wenn der Kandidat die Prüfung beim ersten Mal nicht besteht, muß der zweite Versuch innerhalb einer bestimmten Frist abgelegt werden. Zur Vorbereitung auf den theoretischen Teil der Prüfung stehen besondere Abendschulen/-kurse zur Verfügung.

Diese Möglichkeit der Zertifizierung von Kenntnissen ohne Berücksichtigung des Lernortes kann im Prinzip mit dem finnischen System verglichen werden.

Darüber hinaus ist der 1974 eingeführte „Bildungspaß" zu erwähnen. Im Grunde handelt es sich dabei um ein Verzeichnis, in dem alle Weiterbildungsmaßnahmen aufgeführt werden, an denen ein Arbeitnehmer teilgenommen hat. Es werden sowohl formale als auch nicht formelle Ausbildungsmaßnahmen verzeichnet. Nach Schätzungen hat ca. 1% aller Erwerbstätigen diesen Bildungspaß erworben. Zwischen 1974 und 1993 wurden 340.000 Bildungspässe ausgestellt (Colardyn: 1996). Das System beruht auf einer gemeinsamen und freiwilligen Vereinbarung zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern. Ziel ist eine verbesserte Transparenz und Standardisierung im Bereich der Weiterbildung. Da der Bildungspaß auf freiwilliger Teilnahme beruht und keine staatliche Anerkennung genießt, wird er bislang auch am Arbeitsmarkt und im formalen Bildungssystem nur begrenzt anerkannt.

mal candidates" within the dual system. In addition to work experience, theoretical knowledge must be documented. It is possible to "sit the test" two times. If a candidate fails the first time, the second try has to made within a certain period of time. Special evening schools/classes exist where preparation for the theoretical part of the test can take place.

Thus, allowing certification irrespective of the way in which the learning has taken place, the German system may in principle be compared to that of Finland.

Apart from this, it should be mentioned that a "Bildungspass" (personal skills card) was introduced in 1974. In essence, this is a record of the individual employee's participation in continuing vocational training. Formal as well as non-formal training is recorded. It is assumed that 1% of the total work force has acquired this kind of passport, between 1974 and 1993, 340.000 Skills Cards were issued (Colardyn:1996). The system is based on a mutual and voluntary agreement between employers and employees and the objective is to improve transparency and standardisation within the field of continuing vocational training. Due to the voluntary and unofficial (not state-approved) status of the Bildungspass, its recognition within the labour market and the formal educational system has so far been limited.

mes existantes de reconnaissance des acquis. Les individus qui peuvent justifier d'une expérience de travail (3 à 4 ans) peuvent se présenter à un examen en tant que "candidats libres" (c'est l'examen externe, ou "*Externenprüfung*"), qui aboutit à la même reconnaissance et à la même certification que pour les "candidats normaux" au sein du système dual. Outre l'expérience de travail, il faut justifier de connaissances théoriques. On peut se présenter deux fois à l'examen. Si un candidat échoue à la première tentative, il dispose d'un certain délai pour se présenter une deuxième fois. Il existe des écoles/cours du soir spéciaux qui préparent à la partie théorique de l'examen. De ce fait, puisqu'il permet une certification sans considérer la façon dont les connaissances ont été acquises, le système allemand peut en principe être comparé au système finlandais.

Par ailleurs, il convient de mentionner qu'un "*Bildungspass*" (passeport personnel de compétences) a été introduit en 1974. Il s'agit d'un relevé de la participation de chaque travailleur à la formation continue, faisant état des formations tant formelles que non formelles. On estime que 1% de l'ensemble de la main-d'œuvre a acquis ce type de passeport. Entre 1974 et 1993, 340 000 passeports de compétences ont été délivrés (Colardyn: 1996). Le système est basé sur un accord mutuel et volontaire entre employeurs et travailleurs, et il a pour objectif d'améliorer la transparence et la normalisation dans le domaine de la formation professionnelle continue. Le "*Bildungspass*" étant facultatif et non officiel (c'est-à-dire qu'il n'est pas homologué par l'État), il ne bénéficie jusqu'à présent que d'une reconnaissance limitée sur le marché du travail et dans le système éducatif formel.

3.5 Irland

Die Ausbildungs- und Beschäftigungsbehörde von Irland (Training and Employment Authority of Ireland - FÁS) ist die gesetzliche Zertifizierungs-

Ireland

FÁS (Training and Employment Authority of Ireland) is the statutory awarding (certification) body in Ireland. The FÁS certification structures

Irlande

La FÁS est l'organisme officiel de certification d'Irlande. Les structures de certification de la FÁS permettent la certification des compétences acqui-

institution in Irland. Die Zertifizierungsstrukturen dieser Behörde berücksichtigen Qualifikationen, die sowohl in formalen Ausbildungskursen und bei der Arbeit als auch in anderen Lernsituationen erworben wurde. Das Zertifizierungsverfahren wird durch einen Zertifizierungsrahmen sowie durch die Identifizierung und Validierung früher und nicht formell erworbener Kenntnisse festgelegt. Damit verbunden ist die *Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen* (Recognition of prior learning - RPL). Die „Philosophie" des irischen Zertifizierungsverfahrens beruht auf den folgenden Hauptmerkmalen:

- Die FÁS zertifiziert Qualifikationen und Qualifikationsstufen, keine Kurse.
- Einer modularen Ausbildung werden modulare Bewertungsprogramme an die Seite gestellt.
- Im Vordergrund stehen praktische und persönliche Fertigkeiten sowie die damit verbundenen Kenntnisse.
- Die Zustimmung der einzelnen Wirtschaftszweige ist ausschlaggebend für die nationale Anerkennung von Berufsbildungsabschlüssen.
- Jede Bewertung erfolgt auf der Grundlage von Schlüsselzielen, die die Fertigkeiten und Kenntnisse beschreiben, die zu erfüllen sind, damit eine Zertifizierung erfolgen kann. Diese Leistungsstandards werden von den Anforderungen der Wirtschaft abgeleitet.
- Ausbildung, Bewertung und Zertifizierung werden landesweit überwacht, um die Einheitlichkeit des Systems zu gewährleisten.
- Den Auszubildenden wird nachdrücklich empfohlen, die Möglichkeit der Zertifizierung auf der gegebenen Stufe zu nutzen.
- Bei der Bestimmung der FÁS-Ausbildungsstufen werden Kompetenzstufen in der Industrie und EU-Ausbildungsstufen als Vergleichsmaßstab herangezogen.

Wie wir gesehen haben, zielen diese Grundsätze eher auf die Zertifizierung von Qualifikationen als von Kursen ab. Zertifiziert wird der Erwerb von Qualifikationen, und zwar unabhängig davon, ob dies in formalen Kursen, am Arprovide both for certification of skills acquired not only in formal training courses, but also at work and in other learning situations. The overall approach to certification is formulated within a certification framework and the identification and validation of prior and non-formal learning. *Recognition of prior learning* (RPL), is related to this. The "philosophy" behind the Irish certification approach is formulated in the following focal points:

- FÁS certifies skills and skill levels, not courses.
- Modular training is matched by modular assessment programmes
- The emphasis is on practical and personal skills as well as related knowledge.
- Industrial endorsement is essential for national recognition of vocational training awards.
- Each assessment is presented in terms of key objectives identifying the skills and knowledge which need to be acquired for certification purposes. These performance standards are derived from business requirements.
- Training, assessment and certification are subject to national monitoring to assure the integrity of the system.
- Trainees are strongly encouraged to avail themselves of certification at the appropriate level.
- In determining FÁS training levels, skill levels in enterprises and EU training levels are used as benchmarks to assist progression.

As we see, these principles focus on the certification of skills rather than courses. As such, certification is available for acquisition of skills whether obtained in formal courses, on-the- job or in informal settings. The modular focus provides either for full certification or part credits. Candidates can then be directed in their further training towards full certification. Donal Kerr, manager for certifications and ses tant dans le cadre de cours formels de formation qu'au travail et dans d'autres situations d'apprentissage. La démarche globale de certification est formulée dans un cadre de certification, auquel se réfèrent l'identification et la validation des acquis non formels (*Recognition of prior learning*, RPL). La "philosophie" de la démarche irlandaise de certification est formulée dans les principes suivants:

- La FÁS certifie des compétences et des niveaux de compétence, et non pas des cours.
- La formation modulaire s'accompagne de programmes modulaires d'évaluation.
- L'accent porte sur les compétences pratiques et personnelles de même que sur les connaissances.
- L'adhésion des entreprises est impérative pour la reconnaissance nationale des certifications de formation professionnelle.
- Toute évaluation est présentée par référence à des objectifs-clés stipulant les compétences et connaissances qui doivent être maîtrisées aux fins de certification. Ces critères de performance sont calqués sur ce qui est demandé dans les entreprises.
- Formation, évaluation et certification font l'objet d'un suivi national pour assurer la cohérence du système.
- Les personnes en formation sont fortement encouragées à recourir à la certification au niveau approprié.
- Pour la détermination des niveaux de formation de la FÁS, les niveaux de compétences dans les entreprises et les niveaux de formation de l'UE sont utilisés à titre de repères pour soutenir la progression.

On le voit, ces principes se concentrent sur la certification de compétences plutôt que de cours. À ce titre, la certification peut sanctionner l'acquisition de compétences tant dans des cours formels qu'au poste de travail ou dans des contextes informels. La formule modulaire permet une certification soit complète, soit partielle (unités de valeur ou *crédits*). Les candidats peuvent alors être orientés vers une formation de com-

beitsplatz oder auf nicht formellerem Weg erfolgt. Der modulare Aufbau ermöglicht sowohl den Erwerb einer vollständigen Qualifikation als auch die Zertifizierung einzelner Lerneinheiten. Donald Kerr, zuständiger Leiter für die Zertifizierung und Standards bei der FÁS, beschreibt die Stärken des Systems folgendermaßen (Kerr 1996):

Die Kompetenzorientierung betont den qualifikations- und berufsbezogenen Charakter der Zertifizierung, während die branchenbezogenen, auf festen Kriterien beruhenden Normen die Verbindung zu den Anforderungen des Arbeitsmarktes herstellen. Die FÁS-Aktivität im Bereich der Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen ist Ergebnis einer Politik, die darauf abzielt, den Zugang zur Zertifizierung zu erweitern. Die Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen bezeichnen wir bei der FÁS als „Anrechnung" des Wissens und Könnens einer Person.

Nach Angaben von Kerr verwendet die FÁS bislang zwei Methoden zur Anerkennung von früher bzw. nicht formell erworbenen Kenntnissen: die Erstellung von Portfolios und formale Prüfungen, auf die die Kandidaten vorbereitet werden. Im Unterschied zu Ländern wie Frankreich und Australien kommt das irische System nicht landesweit zum Einsatz, wird aber gegenwärtig im Bildungssektor geprüft. Das Verfahren der Portfolio-Erstellung setzt die FÁS im Einzelhandel ein, weil für diese Branche einheitliche Anforderungen vereinbart wurden und weil eine beträchtliche Anzahl von Arbeitnehmern keine formalen Qualifikationen vorweisen konnte. Zur Unterstützung der Portfolio-Erstellung entwickelte die FÁS ein rechnergestütztes „Expertensystem". Die Kandidaten wurden im Verlauf des Verfahrens von Beratern betreut. In der Baubranche wendet die FÁS das System der Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen in Zusammenarbeit mit den Arbeitgeberverbänden und den Gewerkschaften an. In diesem Sektor stützt die FÁS sich auf ein formales Prüfungsverfahren. Die Bewerber werden über die Prüfungsanforderungen informiert und alle Teilnehmer, die die Prüfung erfolgreich bestehen, erhalten ein entsprechendes Zertifikat.

standards in FÁS describes what he judges to be the strength of the system (Kerr 1996):

The competence focus emphasises the skill and vocational nature of the certification while the industry based, criterion referenced standards provide the links to labour market needs. FÁS activity in RPL stems from a policy of widening access to certification. We refer to RPL in FÁS as "taking credit". It is taking credit for what you know and can do.

According to Kerr, FÁS has used two RPL methodologies so far: Portfolio Development and Formal Testing supported by candidate briefing. Compared to countries like France and Australia, the Irish system is not operational on a national level, but is currently being tested in the electronics and transport sectors. FÁS has been using the Portfolio Development approach in the retail sector, as it had agreed on industry standards and because there were significant numbers of workers with no formal qualifications. To assist the Portfolio Development, FÁS developed a computer "expert system". Advisors guided candidates through the process. FÁS has been applying RPL in the construction sector in partnership with employer bodies and unions. In this sector FÁS used the test-based approach, and workers were submitted to formal testing. Candidates are advised on standards for certification and those passing the assessments are given appropriate certification.

As is the case in Australia, "recognition of prior learning" is not an isolated initiative, rather an integrated element of a broader system, based on the national skills standards. Thus, prior and non-formal skills are validated on the basis of negotiated and accepted standards, increasing transparency and acceptance. The similarities between the Irish, Australian and, as we shall see, British systems are striking. This has, of course, very much to do with extensive exchange of information. Apart from this, it is interesting to note that all these countries have established national skills standards during the last decade, and that RPL (or the British APL)

plément aboutissant à une certification complète.

Donald Kerr, directeur de la certification et des normes à la FÁS, décrit dans les termes suivants ce qu'il considère comme le point fort du système (Kerr 1996):

L'accent qu'elle met sur les compétences souligne l'orientation de la certification sur les aptitudes et la profession, tandis que son système de normes reposant sur des critères et axées sur la réalité des entreprises établit la jonction avec les besoins du marché du travail. Les activités de la FÁS en matière de reconnaissance des acquis découlent d'une politique d'élargissement de l'accès à la certification. Nous disons à la FÁS que faire reconnaître ses acquis, c'est "revendiquer le mérite" de ses connaissances et de ses savoirs

Selon Kerr, la FÁS recourt jusqu'ici à deux méthodes de reconnaissance des acquis: l'établissement de portefeuilles et l'organisation d'examens auxquels les candidats sont préparés. À la différence de pays comme la France et l'Australie, le système irlandais n'est pas utilisé dans l'ensemble du pays, mais est actuellement mis à l'épreuve dans le secteur de l'enseignement et de la formation. La FÁS utilise la démarche de l'établissement de portefeuilles dans le commerce de détail, parce que ce secteur a défini par des accords des normes uniformes et qu'il compte un grand nombre de travailleurs dépourvus de qualifications formelles. Pour soutenir l'établissement de portefeuilles, la FÁS a mis au point un logiciel expert. Les candidats ont été guidés par des conseillers tout au long de la procédure. C'est avec la collaboration des organisations patronales et syndicales que la FÁS met en œuvre la reconnaissance des acquis dans le secteur du bâtiment, où elle recourt à un système d'examens formels. Les candidats sont informés des exigences auxquelles ils doivent satisfaire, et le succès à l'examen donne lieu à la délivrance d'un certificat correspondant.

Tout comme en Australie, la "reconnaissance des acquis" n'est pas une initiative isolée, mais un élément qui

Wie in Australien ist die Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen keine Einzelmaßnahme, sondern ein integrierter Bestandteil eines Systems, das sich auf nationale Qualifikationsanforderungen stützt. Früher bzw. nicht formell erworbene Qualifikationen werden auf der Grundlage vereinbarter und anerkannter Anforderungen validiert, die zur Förderung der Transparenz und Akzeptanz beitragen. Die Übereinstimmungen zwischen dem irischen und australischen System - und wie wir noch sehen werden, auch dem britischen System - sind auffallend. Dies ist selbstverständlich in erster Linie auf einen ausführlichen Informationsaustausch zurückzuführen. Abgesehen davon ist jedoch auch die Feststellung interessant, daß in allen drei Ländern im Verlauf des letzten Jahrzehnts nationale Qualifikationsanforderungen festgelegt wurden, und daß sich die Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen ohne diese Grundlage und diesen Rahmen als schwierig erwiesen hätte. Erwähnenswert ist ferner, daß die kombinierte Einführung von Nationalen Anforderungen und der Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen in Australien und Irland eine Festigung der Beziehungen zwischen den Sozialpartnern bewirkt hat. Die Tatsache, daß die nationalen Standards auf der Grundlage von Verhandlungen festgelegt werden, scheint eine Voraussetzung für die Legitimität des Systems zu sein. Insofern sagt Kerr (op.cit) nur die halbe Wahrheit, wenn er erklärt, daß es bei der Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen um „Anrechnung" geht. Ohne „Vertrauensgewinn" wäre die Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen nur von geringem Wert.

Auf institutioneller Ebene wird in Irland gegenwärtig eine neue Zertifizierungsstelle errichtet, die ihre Tätigkeit 1997 aufnehmen wird. Sie wird sowohl die Zuständigkeiten der FÁS als auch die Zuständigkeiten im Zusammenhang mit Hochschulabschlüssen übernehmen, um eine größere Kohärenz des irischen Systems zu gewährleisten.

would have been difficult without this basis and framework. It is also worth noting, on the basis of the Australian and the Irish examples, that the combined introduction of National Standards/RPL seems to have strengthened the tripartite or corporative relations. The negotiated character of the national standards seems to be a prerequisite for the legitimacy of the system. In this way Kerr (op.cit) only tells part of the truth when he says that RPL is about "taking credit". Without "gaining trust", the RPL would be of little value.

On the institutional level, a new awarding body is in the process of being set up in Ireland. This body will cover the responsibilities of FÁS as well as the responsibilities related to academic awards. Intended to improve the coherence of the Irish system, this body will be operational from 1997 on.

s'articule dans un système plus ample basé sur les normes nationales de compétence. Ainsi, les acquis non formels sont validés sur la base de normes négociées et acceptées, ce qui améliore la transparence et l'acceptation. Les systèmes irlandais, australien et (on le verra) britannique présentent des ressemblances frappantes. L'une des principales raisons en est bien entendu l'échange d'informations, mais il est aussi intéressant de constater que tous ces pays ont mis en place des normes nationales de qualification au cours de la dernière décennie, et que la reconnaissance des acquis aurait été difficile sans cette base et sans ce cadre. Il convient par ailleurs de noter qu'en Australie en en Irlande, l'introduction combinée de normes nationales et de la reconnaissance des acquis (RPL) semble avoir raffermi les relations entre les partenaires sociaux. Le fait que l'établissement des normes nationales intervienne par voie de négociation semble constituer une condition de la légitimité du système. A ce titre, Kerr (op. cit.) n'énonce qu'une demi-vérité lorsqu'il dit que la reconnaissance des acquis correspond à la "revendication d'un mérite": à défaut d'emporter la confiance, de "faire foi" au sens propre du terme, la reconnaissance des acquis n'aurait guère de valeur.

Sur le plan institutionnel, il convient de noter qu'un nouvel organisme de validation, qui à partir de 1997 assumera à la fois les attributions actuelles de la FÁS et la responsabilité des diplômes universitaires, est actuellement mis en place afin de renforcer la cohérence du système irlandais.

3.6 Japan

Bislang wurden in Japan noch keine Systeme entwickelt, die mit der „Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen" oder dem „bilan de compétence" vergleichbar wären. Ursache dafür ist natürlich nicht die Unkenntnis der Bedeutung von nicht formellem Lernen oder Lernen durch Erfahrung, sondern vielmehr die Struktur und die kulturellen Besonderheiten des japanischen Ausbildungssystems.

Das japanische Ausbildungssystem beruht auf einer Arbeitsteilung zwischen staatlichen Behörden (Bildungsministerium und Arbeitsministerium) und Unternehmen. Die staatlichen Behörden sind für die schulische Grundbildung und für die nationalen Validierungs- und Zertifizierungssysteme zuständig - die Unternehmen dagegen für die Weiterbildung, d.h. Ausbildung im Zusammenhang mit spezifischen Arbeitsanforderungen. Insofern ist die Grundbildung ein notwendiger „Passierschein" (und ein Selektionsmechanismus) für den Übergang ins Erwerbsleben und den Zugang zu beruflicher Weiterbildung, die nahezu ausschließlich in den Unternehmen erfolgt. Bereits 1958 wurde ein System allgemeiner nationaler Qualifikationen festgelegt. Dieses System wurde nach und nach ausgebaut und wird als Gewährleistung für Qualität und hohe Standards betrachtet. Okimoto (1992, zitiert in Colardyn: 1996) äußert sich folgendermaßen:

Diese nationalen Qualifikationen bilden eine von allen Bestandteilen der Gesellschaft anerkannte „Qualitätssicherung" (S. 145).

Die in den Zuständigkeitsbereich des Arbeitsministeriums fallenden „Berufsqualifikationsprüfungen" bilden das wichtigste Bindeglied zwischen dem nationalen Qualifikationssystem und der betrieblichen Weiterbildung. Die Prüfungen beruhen auf den durch das nationale System festgelegten Anforderungen und können als eine Form der Identifizierung und formalen Zertifizierung früher erworbener Kenntnisse (sowohl Lernen durch Erfahrung als auch formale Ausbildung) betrachtet werden. Diese Auffassung wird auch von der OECD geteilt (1989), die zu der Feststellung gelangt, daß die Berufs-

Japan

So far, systems like the "RPL" or "Bilan de competence" have not been developed in Japan. This is not due to ignorance of the importance of non-formal or experiential learning, rather to the basic structure and the cultural peculiarities of the Japanese training system.

The Japanese training system is based on a division of labour between public authorities (Ministry of Education and Ministry of Labour) and enterprises. The public authorities are responsible for initial education in schools and for the national validation and certification systems - the enterprises have been responsible for continuing training, that is training related to specific work tasks. In this way, initial education has been a necessary "passport" (and a selection mechanism) in order to start work and enter continuing training, almost solely taking place within enterprises. As early as 1958, a system of national, general qualifications was established. This system has been maintained and strengthened over the decades and is regarded as an important guarantee for quality and high standards. Okimoto (1992, cited in Colardyn:1996) formulates it as follows:

These national qualifications offer recognised "quality assurance" for all sections of society (p.145).

The "Trade Skills Tests", a responsibility of the Ministry of Labour, constitute the principal connection between the national qualifications system and continuing training within enterprises. These tests are based on the standards formulated through the national system and can be regarded as a form of identification and formal certification of prior learning (both experiential and formal). This view is supported by the OECD (1989), which states that the Trade Skills Test is important in order to motivate individual workers to develop and perfect their skills. A substantial proportion of Japanese enterprises base their policy of promotion on the Trade Skills Tests, thus strengthening the status and importance of the tests among individual workers.

Japon

S'il n'y a pas jusqu'à présent au Japon de systèmes tels que la "reconnaissance des acquis" ou le "bilan de compétences", la raison n'en est pas la méconnaissance de l'importance de l'apprentissage non formel ou fondé sur l'expérience, mais plutôt la structure fondamentale et les spécificités culturelles du système japonais de formation.

Le système japonais de formation est basé sur une répartition des tâches entre les pouvoirs publics (ministère de l'Éducation et ministère du Travail) et les entreprises. Les pouvoirs publics assument la responsabilité de l'enseignement initial dans les écoles et des systèmes nationaux de validation et de certification, tandis que les entreprises se chargent de la formation continue, c'est-à-dire de la formation liée à des activités spécifiques. Ainsi, l'enseignement initial constitue un "passeport" indispensable (et un mécanisme de sélection) pour l'insertion dans la vie active et l'accès à la formation continue, qui se déroule presque exclusivement dans les entreprises. Des 1958 avait été établi un système de qualifications générales nationales, qui depuis lors a été maintenu et renforcé, et qui est considéré comme un garant de la qualité et du niveau de pointe. Okimoto (1992, cité par Colardyn: 1996) le formule dans les termes suivants:

Ces qualifications nationales offrent une "assurance de qualité" reconnue par tous, par toutes les composantes de la société (p. 145).

Les "examens d'aptitude professionnelle", dont la responsabilité est assumée par le ministère du Travail, constituent le principal lien entre le système national de qualifications et la formation continue dans les entreprises. Ces examens sont basés sur les normes formulées par le système national et peuvent être considérés comme une forme d'identification et de certification formelle des acquis antérieurs (qu'ils soient le fait de l'expérience ou d'un apprentissage formel). Tel est également l'avis de l'OCDE (1989), qui indique que cet examen est important pour inciter les

qualifikationsprüfung wichtig ist, um den einzelnen Arbeitnehmer zur Weiterentwicklung und Perfektionierung seiner Qualifikationen zu motivieren. Die Beförderungspolitik der meisten japanischen Unternehmen beruht auf diesen Berufsqualifikationsprüfungen und unterstützt damit das Ansehen und die Bedeutung dieser Prüfung für den einzelnen Arbeitnehmer.

Für das Verständnis des japanischen Systems ist es ferner wichtig zu wissen, daß lebenslange Beschäftigung bis in die 90er Jahre die gängige Praxis war. Insofern ist der Arbeitsmarkt auf „Schulabgänger" ausgerichtet, die zum ersten Mal eine Erwerbstätigkeit aufnehmen, und nicht auf Erwachsene, die das Unternehmen und den Arbeitsplatz wechseln. Selbstverständlich ist die Übertragbarkeit und Sichtbarkeit von Kenntnissen in Japan wichtig, allerdings eher zur Förderung des Transfers und der Transparenz innerhalb der einzelnen Unternehmen als zwischen verschiedenen Unternehmen. Gegenwärtig ist in Japan jedoch ein deutlicher Anstieg der Mobilität der Arbeitnehmer zu verzeichnen. Ursache ist zum einen der wachsende Druck auf das System der lebenslangen Beschäftigung (Positionen innerhalb eines Unternehmens werden direkt mit qualifizierten Bewerbern besetzt ohne Berücksichtigung der internen Kandidaten) und zum anderen die Tatsache, daß der technologische, organisatorische und wirtschaftliche Wandel in der japanischen Industrie in den 90er Jahren spürbar zugenommen hat.

Das auf nationalen Qualifikationsanforderungen und Berufsqualifikationsprüfungen beruhende japanische Validierungssystem wurde schrittweise entwickelt und konnte seine Effektivität in einem Kontext relativer Stabilität und geringer Mobilität unter Beweis stellen. Noch ist es zu früh, um festzustellen, ob geringere Stabilität und höhere Mobilität einen Wandel des bestehenden Systems verursachen und zu Neuerungen führen, wie sie in den vorhergehenden Abschnitten bereits beschrieben wurden. Das Bestehen eines allgemein anerkannten und geachteten nationalen Qualifikationsstandards ist wichtig und kann zukünftige Innovationen im Bereich der

To understand the Japanese system, it must be added that life-long employment dominated until the 1990s. In this way, the labour market has been for "school leavers" entering work for the first time, not for adults changing enterprise and place of work. Transferability and visibility of skills have of course been important in Japan, but rather to aid transfer and transparency within enterprises than between enterprises. But there is a distinct tendency towards increased labour mobility in Japan. This is due to the fact that life-long employment is under pressure (people with diplomas are recruited directly into positions, bypassing internal candidates) and to the fact that the general rate of technological, organisational and economic change has increased within Japanese industry during the 1990s.

The Japanese validation system, based on the national qualification standards and the Trade Skills Tests, has been gradually developed and proved effective in a context of relative stability and low mobility. It is too early to say whether instability and higher mobility provoke changes in the existing system and lead to innovations like those we have described in other sections. The existence of a generally accepted and respected national qualification standard is important and may ease future innovations within validation and accreditation. The central role of the enterprise in the Japanese validation and training system can be regarded as a strength as well as a weakness. In a situation of increased mobility and unemployment, the number of people with no access to the internal systems will grow.

travailleurs à développer et perfectionner leurs compétences. Les entreprises japonaises sont très nombreuses à baser leur politique de promotion sur l'examen d'aptitude professionnelle, renforçant ainsi le prestige et l'importance de cet examen parmi les travailleurs.

Pour comprendre le système japonais, il importe d'ajouter que l'emploi "à vie" a dominé jusqu'aux années 90. De ce fait, le marché du travail s'adresse aux jeunes qui à la sortie de l'école cherchent un premier emploi, non pas aux adultes qui changent d'entreprise et de poste de travail. La transférabilité et la visibilité des compétences jouent bien sûr aussi un rôle au Japon, mais plutôt pour faciliter les transferts et la transparence au sein de chaque entreprise qu'entre les entreprises. On constate toutefois maintenant une nette tendance à la mobilité des travailleurs au Japon, due d'une part au fait que le principe de l'emploi "à vie" subit des revers (les entreprises recrutent directement des diplômés aux postes à pourvoir, sans tenir compte des candidatures internes) et d'autre part au fait que le changement technologique, organisationnel et économique s'est accéléré dans l'industrie japonaise au cours des années 90.

Le système japonais de validation, basé sur les normes nationales de qualification et sur l'examen d'aptitude professionnelle, s'est établi progressivement et a fait la preuve de son efficacité dans un contexte de relative stabilité et de faible mobilité. Il est trop tôt encore pour dire si l'instabilité et le renforcement de la mobilité entraîneront des modifications du système existant et aboutiront à des innovations telles que celles que nous avons décrites plus haut. L'existence d'une norme nationale de qualification généralement acceptée et respectée est importante et pourra faciliter des innovations futures en matière de validation et de reconnaissance. Le rôle central que joue l'entreprise dans le système japonais de validation et de formation peut être considéré tant comme un atout que comme un handicap. Dans une situation de mobilité et de chômage accrus, le nombre des

Validierung und Anerkennung erleichtern. Die zentrale Rolle der Unternehmen innerhalb des japanischen Validierungs- und Ausbildungssystems kann sowohl als Stärke wie auch als Schwäche ausgelegt werden. In Zeiten wachsender Mobilität und Arbeitslosigkeit wird die Zahl der Personen, die keinen Zugang zu den internen Systemen finden, steigen.

personnes qui n'ont pas accès aux systèmes internes ira en augmentant.

3.7 Vereinigtes Königreich[13]

Im Vereinigten Königreich war die Schaffung des Systems nationaler beruflicher Befähigungsnachweise/Schottischer beruflicher Befähigungsnachweise (National Vocational Qualifications - NVQs und Scottish Voctional Qualifications - SVQs) (1986) eine wichtige Voraussetzung für die Einführung von Verfahren zur Identifizierung und Validierung früher bzw. nicht formell erworbener Kenntnisse. NVQs/SVQs beruhen auf Kompetenzstandards. Sie definieren die für eine Beschäftigung oder einen Beruf erforderlichen Kompetenzen, unabhängig davon, wie diese Kompetenz erworben wurde. Die verschiedenen NVQs/SVQs sind in fünf Stufen unterteilt, die anhand von Kriterien wie z.B. Breite, Komplexität und Übertragbarkeit der Kompetenz definiert sind. Innovations- und Kooperationsfähigkeit des Arbeitnehmers werden ebenso berücksichtigt wie die Fähigkeit zur Bewältigung nicht-alltäglicher Situationen, zur Organisation der eigenen Arbeit und zur Führung anderer.[14]

Das Anerkennungsverfahren ist in zwei Hauptstufen unterteilt. Zuerst können die persönlichen und beruflichen Kompetenzen von Arbeitnehmern anhand eines Verfahrens zur *„Identifizierung früher erworbener Kenntnisse"* evaluiert werden. Dieses Verfahren ermöglicht die Anerkennung von Fähigkeiten, die außerhalb des Bildungssystems erworben wurden. Das auf diese Weise erstellte Portfolio gibt Auskunft über die aktuellen Kompetenzen einer Person sowohl in persönlicher als auch beruflicher Hinsicht. Anfangs richtete sich die Möglichkeit der Identifizierung früher erworbener Kenntnisse an Hochschulbewerber, die nicht über die erforderlichen Zugangsqualifikationen verfügten (GCE-Advanced level-Abschluß). Inzwi-

United Kingdom [13]

In the United Kingdom, the establishment of the system of National Vocational Qualifications/Scottish Vocational Qualifications or NVQs/SVQs (1986) has been of fundamental importance for the introduction of methods for identification and validation of prior and non-formal learning. For the first time in the UK, a national framework of qualifications has been established. NVQs/SVQs are based on standards of competence. They define the competencies required for an occupation or a job, independent of the route by which the competence was attained. The various NVQs/SVQs are classified in a framework in which there are five levels, defined by criteria such as the breadth, the complexity and the degree of transferability of competence. The ability to innovate and co-operate is also considered, as well as the ability to cope with non-routine situations, organise own work and supervise others[14].

The process of recognition is divided into two main stages. First, the personal and occupational competencies of workers can be evaluated through an *"Identification of Prior Learning"* process. This allows the recognition of attainments gained outside the education system. The resulting portfolio is the property of the person concerned and determines the current state of the individual's competence, both in a personal and occupational sense. The identification of prior and non-formal learning was first offered to adult higher education applicants who lacked the normal entry qualifications (GCE Advanced level passes). Since then the procedure has been made available to the unemployed and workers threatened with redundancy. The procedure involves a pe-

Royaume-Uni[13]

La mise en place en 1986 du système des NVQ/SVQ (*National Vocational Qualifications*, qualifications professionnelles nationales/*Scottish Vocational Qualifications*, qualifications professionnelles écossaises) a joué un rôle capital dans l'introduction de méthodes d'identification et de validation des acquis non formels. Pour la première fois au Royaume-Uni, un cadre national de qualifications a été mis en place. Les NVQ/SVQ sont basées sur des normes de compétence. Elles définissent les compétences requises pour un métier ou un emploi, indépendamment de la filière par laquelle les compétences ont été acquises. Les différentes NVQ/SVQ sont classées dans un cadre qui s'articule en cinq niveaux définis par des critères tels que l'ampleur, la complexité et le degré de transférabilité de la compétence. L'aptitude à innover et à coopérer est également prise en compte, de même que l'aptitude à maîtriser les situations inaccoutumées, à organiser son propre travail et à assurer des fonctions de supervision[14].

Le processus de reconnaissance s'articule en deux phases principales. En premier lieu, les compétences personnelles et professionnelles des travailleurs peuvent être évaluées par un processus d'*"identification des acquis"*, qui autorise une reconnaissance des aptitudes acquises hors du système éducatif. Le portefeuille qui en résulte est la propriété de l'intéressé, dont il énonce les compétences du point de vue tant personnel que professionnel. La procédure d'identification des acquis avait tout d'abord été mise en place à l'intention des candidats à l'enseignement supérieur dépourvus des qualifications d'admis-

schen steht dieser Weg auch Arbeitslosen sowie Arbeitnehmern, die von Entlassung bedroht sind, offen. Im Rahmen des Verfahrens werden zunächst Arbeits- und sonstige Erfahrungen reflektiert, anschließend erworbene Fähigkeiten und Kenntnisse identifiziert, und zum Schluß wird das bereits beschriebene Portfolio erstellt. Die Identifizierungsverfahren wurden im Rahmen unterschiedlicher Programme für Arbeitslose eingesetzt (Employment Training, Training for Work und Restart). In der Regel erfolgt zunächst eine Prüfung der Fähigkeiten, Kenntnisse und Erfahrungen der Person. Anschließend wird ein Weiterbildungs- und Entwicklungsplan aufgestellt. Obwohl die „Identifizierung früher erworbener Kenntnisse" keine (mit formalen Qualifikationen und Prüfungen verbundenen) formale, offizielle Anerkennung genießt, kann sie als Ausgangspunkt für weitere Validierungen im Verlauf der zweiten Phase dienen, der sogenannten *„Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen"* (Accreditation of Prior learning - APL). Im Unterschied zur „Identifizierung früher erworbener Kenntnisse" führt APL zum Erwerb eines formalen Nachweises in Form von Diplomen/Zeugnissen oder in Form einer Anerkennung einzelner Lerneinheiten, die für den Erwerb eines Diploms/Zeugnisses angerechnet werden. Arbeitnehmer mit mindestens fünf Jahren Berufserfahrung haben die Möglichkeit, ihre nicht-akademischen Kenntnisse anerkennen und sich von Teilen der Prüfung befreien zu lassen. APL verleiht den Kenntnissen und Fähigkeiten des einzelnen eine formale Anerkennung und soll den Zugang zu allgemeiner und beruflicher Bildung erleichtern, Ausbildungszeiten reduzieren und die Zahl der Personen mit formal anerkannten Qualifikationen erhöhen. Die Beratung und Information ist ebenfalls in zwei Phasen unterteilt. Zunächst erfolgt eine allgemeine Information über das Verfahren der Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen. Anschließend findet eine Sitzung statt, in deren Verlauf der Kandidat seine Erfahrungen, relevanten Fertigkeiten und Kenntnisse reflektiert. In dieser zweiten Phase wird er von einem Mentor unterstützt. Zum Teil erfolgt diese Unterstützung im Rahmen von Seminaren für mehrere Prüflinge, die alle die gleiche Qualifikation anstreben. Die Men-

riod of reflection on work and other experiences, identification of the skills and knowledge which have been acquired, and eventually leads to the portfolio already described. The identification procedures have been applied to different programmes for the unemployed (Employment Training, Training for Work and Restart). These normally begin with a review of the person's skills, knowledge and experience, followed by the formulation of a plan for further training and development. Although lacking any formal, officially approved value (related to formal qualifications and exams) "Identification of Prior Learning" may serve as a starting point for further validation through the second stage of the system, *"Accreditation of Prior Learning"* (APL). The APL differs from "identification of prior learning" as it leads to the award of a formal recognition, in the form of a diploma/certificate or in the form of a partial recognition "en route" to a diploma/certificate. APL allows experienced employees with at least five years experience to have their non-academic learning recognised in order to gain exemption from part of the examination requirements. It gives formal recognition to the knowledge and skills which people possess, and is designed to ease access to education, to reduce training times and to increase the number of people with formally recognised qualifications. The initial guidance and information are provided in two stages. Firstly, general information about the APL process is provided. Secondly, a session where the candidate has to reflect on his or her experience, relevant skills and knowledge takes place. A mentor assists at this second stage. Part of the support may be provided in workshops for a number of candidates aiming for the same qualification. The mentors take part in the preparation of the portfolio which is supposed to include statements of job tasks and responsibilities from past or present employers, examples of relevant "products" and results of tests or specially undertaken projects. The candidate's portfolio is finally assessed by a single assessor. The assessor normally interviews the candidate and may ask questions to test the candidate's understanding of the work. Additional evidence may be

sion requises (certificat *CGE-Advanced level*). Depuis, elle est ouverte aux chômeurs et aux travailleurs menacés de licenciement. Elle comporte une période de réflexion sur le travail et d'autres expériences, l'identification des compétences et connaissances acquises, et aboutit au portefeuille décrit plus haut. Les procédures d'identification ont été mises en œuvre dans le cadre de différents programmes à l'intention des chômeurs (*Employment Training, Training for Work* et *Restart*). Elles commencent normalement par passer en revue les compétences, les connaissances et les expériences de l'intéressé, pour formuler ensuite un plan de formation continue et d'évolution. Sans avoir aucun caractère formel ni bénéficier d'aucune homologation officielle (liée à des qualifications formelles ou à des examens), l'"identification des acquis" peut servir de point de départ à une poursuite de la validation par la seconde phase du système, la validation des acquis ou "*Accreditation of prior learning*" (APL). L'APL diffère de l'identification des acquis en ce qu'elle aboutit à la délivrance d'un justificatif formel prenant la forme d'un diplôme ou certificat ou bien d'une reconnaissance partielle (unités capitalisables pour un diplôme ou certificat). L'APL donne aux travailleurs disposant d'au moins cinq années d'expérience professionnelle la possibilité d'obtenir une reconnaissance de leurs acquis non formels leur permettant d'être exemptés d'une partie de l'examen. Elle confère une reconnaissance formelle aux connaissances et aux compétences de chacun et est conçue pour faciliter l'accès à l'éducation, réduire les temps de formation et accroître le nombre de personnes possédant des qualifications sanctionnées par une reconnaissance formelle. L'orientation et l'information initiales sont dispensées en deux étapes. Premièrement, des informations générales sont fournies sur le processus de validation. En second lieu est organisée une réunion où les candidats doivent se livrer à une réflexion sur leurs expériences, leurs compétences et leurs connaissances. Ils bénéficient lors de cette deuxième phase du soutien d'un tuteur. Ce soutien peut parfois être dispensé dans le cadre de séminaires à plusieurs candidats à la même qualification. Les

toren wirken an der Vorbereitung des Portfolio mit, das u.a. Bescheinigungen ehemaliger und gegenwärtiger Arbeitgeber über die Aufgaben und Zuständigkeiten am Arbeitsplatz, Beispiele relevanter „Produkte" sowie Prüfungsergebnisse oder Ergebnisse besonderer Projekte enthalten sollte. Zum Schluß erfolgt eine Bewertung des Portfolio durch einen Sachverständigen. Normalerweise führt der Sachverständige ein Interview mit dem Prüfling und kann Fragen stellen, um Wissen und Kenntnisse des Kandidaten zu prüfen. Er kann auch zusätzliche Nachweise anfordern. Im wesentlichen entspricht das Bewertungsverfahren dem Verfahren für NVQ-Prüflinge, jedoch mit dem Unterschied, daß der Kandidat frühere Tätigkeiten nachweist und keine Kenntnisse, die er während eines laufenden Ausbildungskurses erworbenen hat.

Wie bereits erwähnt wurde, ist das NVQ/SVQ-System für die Systeme zur Identifizierung und Validierung früher erworbener Kenntnisse von grundlegender Bedeutung. Im Unterschied zu Frankreich wurde jedoch keine besondere Gesetzgebung geschaffen. Erst neuerdings werden besondere Gesetze ins Auge gefaßt, die auf eine mögliche Verschmelzung des NVQ/SVQ-Systems mit dem System für akademische Abschlüsse (Academic Award System - SCAA) abzielen. Seit 1991 fordern der Nationale Rat für berufliche Qualifikationen (NCVQ) und sein schottisches Pendant SCOTVEC die Erweiterung der Möglichkeit der Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen auf alle von ihnen erteilten Qualifikationen (NVQ, GNVQ, SVQ und GSVQ). Dadurch könnte ein Prüfling eine Qualifikation allein auf der Grundlage von APL erlangen, wenn auch nur eine sehr begrenzte Anzahl von Kandidaten über die entsprechende Erfahrung verfügt. Die Initiative für die Anwendung von APL ging vom Nationalen Rat für berufliche Befähigungsnachweise (National Council for Vocational Training - NCVQ), von SCOTVEC und vom Arbeitsministerium aus. Das Arbeitsministerium stützt sich bei der Durchführung teilweise auf die lokalen Training and Enterprise Councils (TECs) und Local Enterprise Companies (LECs - das schottische Pendant zu den TECs). Seit 1991-92 finanziert das Arbeitsministerium TECs und LECs bei der Einrichtung sogenannter „Zugang zur Bewer-

requested. The assessment process is in essence the same as that used for NVQ candidates, but differs in that the candidate provides evidence of past activities rather than of skills acquired during the current training course.

As already indicated, the NVQ/SVQ system is fundamental to the existing UK systems for identification and validation of prior learning. Contrary to France, no special legislation has been developed. Only now is special legislation being envisaged which may merge the NVQ/SVQ system with the parallel Academic Award system (SCAA). Since 1991, the National Council for Vocational Qualification (NCVQ) and its Scottish equivalent, SCOTVEC, have required that APL should be available for all the qualifications which they accredit (NVQ, GNVQs, SVQs and GSVQs). A candidate may gain the whole qualification via APL, although only a minority of candidates have sufficient experience to do so. The initiative for the use of APL came from the NCVQ, SCOTVEC and Employment Department. The Employment Department has worked partly through the local Training and Enterprise Councils (TECs) and Local Enterprise Companies (equivalent of TEC in Scotland). Since 1991-92, the Employment Department has funded TECs and LECs to establish "Access to Assessment" schemes, which have offered APL as a route to vocational qualifications over a wide range of subjects. A number of TEC/LEC "Access to Assessment" schemes have been based in Colleges of Further Education. Indeed, any organisation which is an assessment centre for NVQs or SVQs may offer an APL service.

tuteurs participent à la préparation du portefeuille, qui doit comprendre des certificats d'employeurs antérieurs ou actuels sur les tâches et les responsabilités assumées, des exemples de "produits" et des résultats d'examens ou de projets spécifiques. Le portefeuille du candidat fait finalement l'objet d'une évaluation par un expert, qui mène normalement un entretien avec le candidat et peut poser des questions pour s'assurer des aptitudes de celui-ci. Des justificatifs additionnels peuvent être exigés. Le processus d'évaluation est en principe le même que celui utilisé pour les candidats aux NVQ, mais il en diffère par la façon dont le candidat justifie de ses activités antérieures plutôt que des compétences acquises pendant le cours de formation.

Nous l'avons déjà mentionné, le système des NVQ/SVQ joue un rôle capital pour les systèmes britanniques d'évaluation et de validation des acquis. Au contraire de la France, il n'y a pas eu de nouvelle législation. Ce n'est qu'à présent que l'on envisage une législation spéciale, qui pourrait faire fusionner le système NVQ/SVQ avec le système homologue des certificats éducatifs (SCAA). Depuis 1991, le Conseil national des qualifications professionnelles (NCVQ) et son équivalent écossais, le SCOTVEC, réclament une extension de l'APL à toutes les qualifications qu'ils délivrent (NVQ, GNVQ, SVQ et GSVQ). Un candidat pourrait alors obtenir la qualification intégrale grâce à la seule APL, même si la plupart n'ont pas suffisamment d'expérience pour y parvenir. L'initiative du recours à l'APL a émané du NCVQ, du SCOTVEC et du ministère de l'Emploi, ce dernier intervenant en partie par l'intermédiaire des *Training and Enterprise Councils* (TEC, Conseils formation-entreprise) locaux et de leurs équivalents écossais, les *Local Enterprise Companies* (LEC). Depuis 1991-92, le ministère de l'Emploi fournit des subsides aux TEC et aux LEC pour la mise en place de programmes d'accès à l'évaluation (*Access to Assessment*), qui proposent l'AFL pour obtenir des qualifications professionnelles dans une vaste gamme de matières. Un certain nombre de ces programmes ont été menés dans des collèges d'enseignement complémen-

tung"-Programme, die APL als Möglichkeit zum Erwerb beruflicher Qualifikationen in einer Vielzahl von Fächern anbieten. Eine Reihe dieser Programme wurde in Weiterbildungsinstitutionen eingerichtet. Jede Organisation, die als Bewertungszentrum für NVQs und SVQs anerkannt ist, kann APL anbieten.

taire. Tout organisme agréé en tant que centre d'évaluation pour les NVQ ou les SVQ peut proposer un service d'évaluation des acquis.

3.8 Ähnlichkeiten und Unterschiede

Auf der Grundlage der sieben vorgestellten und besprochenen Länder werden wir nun auf folgende Gesichtspunkte näher eingehen: Die von den verschiedenen Ländern gewählten *Verfahrensweisen* weisen Ähnlichkeiten auf. Die französischen, australischen, irischen und britischen Verfahren (bilan, RPL, APL) basieren auf ähnlichen Prinzipien, die unterschiedliche Formen von Portfolios, Dossiers oder Ausweisen einführen. Diese wiederum werden auf unterschiedliche Weise durch individuelle Beratung, rechnergestützte „Expertensysteme" und Prüfungen unterstützt. Finnland, Deutschland und Japan weichen von diesem methodischen Konsens ab und zeigen bislang nur geringe Bereitschaft zur Einführung des Portfolio-Verfahrens und der damit verbundenen Institutionen. Trotz der Ähnlichkeiten bei der Gestaltung erfolgt die Anwendung der *Verfahren* in den einzelnen Ländern in der Regel auf unterschiedliche Weise. Je nachdem, ob es sich um ein zentralisiertes und dezentralisiertes System handelt, fällt die Autonomie auf lokaler Ebene unterschiedlich hoch aus. Das französische System scheint die größte Reglementierung aufzuweisen, während das australische System auf lokaler Ebene eine größere Autonomie gewährt. Beide „Strategien" bergen potentielle Probleme in sich: Ein hierarchisches System kann sich negativ auf innovative Aktivitäten auf lokaler Ebene auswirken. Andererseits ist die Glaubwürdigkeit eines zentralisierten, homogenen Systems u.U. größer als die eines heterogenen Systems. Ein „Bottom up"-System kann bei der Suche nach praktischen Lösungen und effektiven Verfahrensweisen vorteilhaft sein, dafür aber Legitimitäts- und Vertrauensdefizite aufweisen. Schließlich sind *nationale Rahmen und Anforderungen*

Similarities and differences

On the basis of the seven countries presented and discussed above, we will emphasise the following aspects: It is possible to observe some similarities in *the methodologies* chosen in the different countries. The French, Australian, Irish and British methodologies (Bilan, RPL, APL) are based on related principles, introducing different versions of portfolios, dossiers or passports. These are supported by individual guidance, electronically based "expert systems" and tests in different ways. Finland, Germany and Japan are exceptions to this methodological consensus, so far being reluctant to introduce the portfolio methodology and the institutions related to this. In spite of similarities in the design, countries tend to *apply the methodologies* in different ways. This difference may be formulated as a difference between centralised and decentralised systems - the autonomy of the local level varies. The French system seems to be the most regulated, the Australian system somewhat more autonomous on the local level. Both "strategies" are ambiguous: A "top-down" system can be negative to innovation activity on the local level. On the other hand, a centralised, homogeneous system may be accepted as more credible than a heterogeneous system. A "bottom-up" system may prove positive in terms of finding practical solutions and effective methods, but negative in terms of legitimacy and trust. Finally, *national frameworks and standards for qualifications and skills* are fundamental to the introduction of methodologies for recognition of prior and non-formal learning. In several countries, like Australia, Ireland and the UK, validation methodologies are the result of basic system reforms, highly dependent on new national skills standards and tripartite

Ressemblances et différences

Sur la base des sept pays qui viennent d'être évoqués, nous soulignerons les aspects suivants: on peut observer des similarités dans les *méthodologies* choisies dans les différents pays. Les méthodologies française, australienne, irlandaise et britannique (bilan, RPL, APL) sont basées sur des principes voisins, qui introduisent différents types de portefeuilles, dossiers ou passeports. Ces derniers s'appuient quant à eux de différentes manières sur l'orientation individuelle, sur des logiciels experts et sur des examens. La Finlande, l'Allemagne et le Japon ne se joignent pas à ce consensus méthodologique, hésitant à introduire la méthode du portefeuille et les institutions qu'elle implique. Si les méthodologies sont similaires, les divers pays tendent à les appliquer de différentes façons. Cette différence est l'expression du caractère centralisé ou décentralisé des systèmes: l'autonomie à l'échelon local est plus ou moins grande. Le système français semble être le plus réglementé, le système australien étant un peu plus autonome au niveau local. Les deux "stratégies" ne vont pas sans poser de problèmes: un système organisé du haut vers le bas peut avoir des effets négatifs sur l'innovation au niveau local, mais un tel système centralisé et homogène peut jouir d'une meilleure crédibilité qu'un système hétérogène. Un système organisé du bas vers le haut peut présenter des avantages au niveau de la recherche de solutions pratiques et de méthodes efficaces, mais présenter des déficits en matière de légitimité et de confiance. Enfin, *les cadres et normes nationaux de qualification et de compétence* jouent un rôle crucial pour l'introduction de méthodologies de reconnaissance des acquis non formels. Dans plusieurs pays comme l'Australie, l'Irlande et le Royaume-Uni, les

BEST COPY AVAILABLE

für Qualifikationen und Fähigkeiten von grundlegender Bedeutung für die Einführung von Verfahren zur Anerkennung von früher bzw. nicht formell erworbenen Kenntnissen. In mehreren Ländern, wie z.B. Australien, Irland und im Vereinigten Königreich, sind die Validierungsverfahren das Ergebnis grundlegender Systemreformen, die in hohem Maße von neuen nationalen Qualifikationsstandards und den dreiseitigen Beziehungen zwischen Staat und Sozialpartnern abhängen. Es ist fraglich, ob Verfahren zur Anerkennung von früher bzw. nicht formell erworbenen Kenntnissen isoliert von der Thematik nationaler Rahmen und Standards entwickelt werden können.

relations. It is questionable whether methodologies for recognition of prior and non-formal learning can be developed in isolation from the questions of national frameworks and standards.

méthodologies de validation constituent l'aboutissement de réformes fondamentales du système, qui sont fortement tributaires des nouvelles normes nationales de compétence et des relations tripartites entre l'État et les partenaires sociaux. On peut se demander s'il est possible d'élaborer des méthodologies de reconnaissance des acquis non formels sans prendre en compte les aspects relatifs aux cadres et normes nationaux.

4 Vorschläge und Initiativen auf europäischer Ebene

Wie in Abschnitt 2 gezeigt wurde, hat sich die Identifizierung und Validierung früher bzw. nicht formell erworbener Kenntnisse in vielen Industrieländern zu einem wichtigen Element der allgemeinen und Berufsbildungspolitik entwickelt. Die Notwendigkeit eines internationalen Ansatzes bei der Anerkennung von früher bzw. nicht formell erworbenen Kenntnissen wird in dem im November 1995 von der EU veröffentlichten Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung ausdrücklich hervorgehoben. Andere Initiativen der Europäischen Union sind im Zusammenhang mit dem Weißbuch zu sehen und werden entsprechend diskutiert[15].

The European level: ideas and initiatives

Identification and validation of prior and non-formal learning have, as illustrated in section two, become important elements of education and training policies in many industrialised countries. The need for an international approach to the recognition of prior and non-formal learning is emphasised in the EU "White Paper on Education and Training", presented in November 1995. Other initiatives from the European Union must be viewed within the context of the White Paper, and will be discussed accordingly[15].

Le niveau européen: idées et initiatives

L'identification et la validation des acquis non formels sont, le deuxième chapitre l'a montré, devenus des éléments importants des politiques d'éducation et de formation dans de nombreux pays industrialisés. La nécessité d'une démarche internationale de reconnaissance des acquis non formels est soulignée par le *Livre blanc sur l'éducation et la formation* présenté en novembre 1995 par l'UE. D'autres initiatives de l'Union européenne doivent être considérées dans le contexte du Livre blanc et seront discutées en conséquence[15].

Tabelle 2 Initiativen zur Identifizierung und Validierung früher und/oder nicht formell erworbener Kenntnisse

Initiator	Bezeichnung	Hauptmerkmale
Europäische Kommission	'Individual Portfolio Project'	Einheitliches Format zur Beschreibung von Qualifikationen, das Arbeitgebern in ganz Europa das Verständnis der Qualifikationsstufen und -arten ermöglicht
Europäische Kommission	Persönlicher Kompetenzausweis	Im „Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung" vorgeschlagene Maßnahme zur Verbesserung von Zugang und Mobilität
Europäische Kommission	Europäische Methode für die Akkreditierung fachlicher und beruflicher Kompetenzen	Vergleichbar mit dem System des persönlichen Kompetenzausweises
Leonardo-da-Vinci	Euro-Validierung	Projekt zur Untersuchung und Prüfung von Validierungsmethoden auf EU-Ebene (5 Länder)

Table 2 Initiatives related to the identification and validation of prior and/or non-formal learning

Initiative of	Title	Main features
European Commission	Individual Portfolio Project	Common format to present qualifications, making it possible for employers throughout Europe to understand level and types of qualifications
European Commission	Personal Skills Card	Proposed action in "White Paper on Ed. and Training", presented as a method for improving access and mobility
European Commission	EU Skills Accreditation	Related to the PSC System
Leonardo da Vinci	Euro-Validation	Project designed to investigate and test validation methods on European (5 country) level

Tableau 2 Initiatives d'identification et de validation des acquis antérieurs et/ou non formels

Initiateur	Désignation	Principales caractéristiques
Commission européenne	Projet de portefeuille individuel	Format uniforme de présentation des qualifications, permettant aux employeurs dans toute l'Europe de comprendre les niveaux et les types de qualification
Commission européenne	Carte personnelle de compétences	Action proposée dans le Livre blanc sur l'éducation et la formation, présentée comme une méthode d'amélioration de l'accès et de la mobilité
Commission européenne	Système européen d'accréditation des compétences	Analogue au système de carte personnelle de compétences
Leonardo da Vinci	Euro-validation	Projet conçu pour examiner et expérimenter les méthodes de validation au niveau européen (5 pays)

4.1 Das Projekt 'Individuelles Portfolio der fachlichen Kompetenzen'

Das Projekt 'Individuelles Portfolio' wurde 1993 auf den Weg gebracht. Dahinter steht der Gedanke, auf europäischer Ebene ein gemeinsames Format zur Darstellung von Qualifikationen zu entwickeln und zu prüfen und dadurch

... eine Art Standardlebenslauf einzuführen, der es Arbeitgebern innerhalb der Gemeinschaft ermöglicht, die Stufe und die Art der Qualifikationen eines Bewerbers zu verstehen. (DG XXII 1997:7).

Die Arbeit an diesem 'individuellen Portfolio' erfolgte zwischen 1993 und 1995 und wurde von einer Arbeitsgruppe durchgeführt, die sich aus Vertretern der Mitgliedstaaten zusammensetzte. Die Koordination lag in Händen der NSVQ im Vereinigten Königreich. Ein von den Regierungen der jeweiligen Mitgliedstaaten bestimmtes Ministerium übernahm die Koordination der Aktivitäten auf nationaler Ebene. Ergebnis der ersten Phase, in deren Verlauf Konsultationen zwischen den Mitgliedstaaten stattfanden, war ein gemeinsames Musterportfolio. In der zweiten Phase wurde dieses Modell anhand von Bewerbern und Arbeitgebern aus den Mitgliedstaaten geprüft. Im abschließenden Bewertungsbericht wurde die Fortsetzung und Erweiterung dieser Initiative im Rahmen des Leonardo da Vinci-Programms empfohlen. Das Projekt ist ein interessanter „Vorläufer" der jüngsten Initiativen (z.B. der persönliche Kompetenzausweis (PSC) und die Europäische Methode für die Anerkennung fachlicher und beruflicher Kompetenzen). In einem kürzlich veröffentlichten Memorandum der DG XXII werden einige Probleme angesprochen, die im Zusammenhang mit dem Portfolio-Ansatz auftreten. Sinngemäß heißt es darin:

Das Portfolio ist schwierig in der Anwendung... und die darin enthaltenen Informationen können die zukünftigen Anforderungen von Arbeitgebern nicht rundum zufriedenstellen. Sein Gebrauch erwies sich als umständlich, insbesondere aufgrund von sprachli-

The Individual Portfolio Project

The "individual portfolio" project was launched in 1993, the idea being to develop and test a Community common format for presenting qualifications, thus

...creating a sort of standard CV making it possible for employers throughout the Community to understand the level and types of qualifications held by an applicant. (DGXXII 1997:7)

The work on the "individual portfolio" took place between 1993 and 1995 and was conducted by a working group of representatives from the Member States and coordinated by the UK NSVQ. A department designated by the government in each Member State coordinated activities at a national level. The first phase of the work, based on consultations between the Member States, resulted in a common portfolio model. In the second phase, the model was tested among groups of candidates and employers from the Member States. The final assessment report recommended that this initiative should be followed up and extended under the Leonardo da Vinci programme. The project is an interesting "forerunner" of recent initiatives (like the Personal Skills Card and the European Accreditation System). In a recently published memorandum by DG XXII , some of the problems related to the portfolio approach are discussed:

The portfolio is difficult to use and the information it provides cannot altogether satisfy prospective employers' needs. It has proved complex to use, particularly because of language problems which arise both for the person completing it and for the employer receiving it. It is difficult to provide the information required in a language other than one's own, just as it is unlikely, with the exception of English and French, that an employer can really use a portfolio drawn up in a language he does not know.....the test also shows that the information conveyed by the portfolio is still insufficient to be truly decisive for the purposes of recruitment. The unfamiliarity

Le projet de portefeuille individuel

Ce projet a été lancé en 1993; il visait à mettre au point et à expérimenter un format communautaire unique de présentation des qualifications

...qui établisse une sorte de curriculum vitae permettant aux employeurs, dans l'ensemble de la Communauté, de comprendre le niveau et le type des qualifications détenues par un candidat à un poste. (DG XXII 1997:7)

Les travaux sur le "portefeuille individuel" ont été menés entre 1993 et 1995 par un groupe de travail de représentants des États membres sous la coordination du NCVQ britannique. Dans chaque État membre, un ministère désigné par le gouvernement assurait la coordination des activités au niveau national. La première phase des travaux, basée sur des consultations entre les États membres, a abouti à la mise au point d'un modèle commun de portefeuille. Au cours de la deuxième phase, ce modèle a été expérimenté parmi des groupes de candidats et d'employeurs des États membres. Le rapport final d'évaluation recommandait la poursuite et l'extension de cette initiative dans le cadre du programme Leonardo da Vinci. Ce projet constitue un intéressant "précurseur" d'initiatives récentes (comme la carte personnelle de compétences et le système européen d'accréditation des compétences). Un récent mémorandum de la DG XXII évoque certains des problèmes liés à la démarche du portefeuille:

Le portefeuille est d'utilisation difficile, et les informations qu'il fournit ne peuvent répondre à l'ensemble des besoins futurs des employeurs. Son utilisation s'est avérée difficile, en raison notamment des problèmes linguistiques qui se posent tant à la personne qui le remplit qu'à l'employeur auquel il est soumis. Il est difficile de formuler dans une langue étrangère les informations requises, et il est tout aussi improbable qu'un employeur puisse utiliser un portefeuille rédigé dans une langue qui n'est pas la sienne (sauf peut-être l'anglais ou le français)... Le test montre aussi que

chen Problemen, sowohl für die Person, die das Portfolio ausfüllt, als auch für den Arbeitgeber, dem es vorgelegt wird. Es ist schwierig, die erforderlichen Informationen in einer fremden Sprache zu formulieren. Ebenso unwahrscheinlich ist es, daß ein Portfolio dem Arbeitgeber tatsächlich von Nutzen ist, wenn es in einer Sprache erstellt wird, die er nicht versteht, sofern es sich nicht um englisch oder französisch handelt... Ferner zeigt der Test, daß die in dem Portfolio vermittelten Informationen nach wie vor unzureichend sind, um bei einer Einstellung tatsächlich ausschlaggebend zu sein. Die Fremdheit der unterschiedlichen nationalen Systeme - Folgen ihrer Heterogenität und Komplexität - führen dazu, daß die verfügbaren Informationen schwer zu entschlüsseln und zu verstehen sind, und dem potentiellen Arbeitgeber bei der Bewertung der tatsächlichen Kompetenzebene des Bewerbers nicht weiterhelfen (GD XXII 1997: 7-8).

Transparenz, so heißt es abschließend, kann nur erreicht werden, wenn sowohl dem Arbeitsuchenden als auch dem potentiellen Arbeitgeber tatsächliche Unterstützung (Beratung) geboten wird. Der Abschlußbericht über das Projekt Individuelles Portfolio kommt zu dem Schluß, daß diese Unterstützung auf zweierlei Weise erfolgen sollte: Hilfe beim Ausfüllen des Portfolio und Bereitstellung von Informationen über nationale Systeme für den Bewerber und für den Arbeitgeber.

1994 wurden parallel zum Projekt Individuelles Portfolio mehrere Initiativen für die gegenseitige Anerkennung von Qualifikationen gestartet. Insgesamt wurden 35 Projekte ausgewählt und unterstützt, die eine Vielzahl von Sektoren und Berufen abdeckten. Als Strategie wurde ein „Bottom up-Ansatz" gewählt. Ziel ist nicht, bestehende nationale Qualifikationen durch eine europäische Qualifikation zu ersetzen, sondern die Förderung der Errichtung von Systemen für die gegenseitige Anerkennung von Qualifikationen durch einen diversifizierten und dezentralisierten Ansatz.

... ganz allgemein handelte es sich darum, ein Verzeichnis der bestehenden Qualifikationen aufzustellen, die Art

of the different national systems - the results of their hetereogeneousness and complexity - makes the information given difficult to decode and access, leaving the prospective employer at a loss when it comes to evaluating the applicant's actual level of skills (DG XXII 1997: 7-8).

The objective of transparency, it is concluded, can only be attained if real assistance (guidance) is supplied both to the job applicant and to the prospective employer. The final report on the "individual portfolio" project concludes that this should take two forms: assistance in completing the portfolio, and supply of information on national systems both for the candidate and for the employer.

In 1994, parallel to the "individual portfolio" project, several initiatives for the mutual recognition of qualifications were launched. A total of 35 projects were selected and supported, covering a wide range of sectors and professions. The strategy was formulated as "a bottom-up approach", the objective not being to replace existing national qualifications with a European qualification, but to enhance the establishment of systems for mutual recognition of qualifications through a diversified and decentralised approach.

...the point was generally to make an inventory of existing qualifications, compare the manner in which they were acquired and to draft common reference sets so as to ultimately arrive at European-level mutual recognition systems...(DG XXII: op.cit p.8)

Neither the individual portfolio project nor the 35 projects following the call for "Promotion of initiatives for the mutual recognition of qualifications" were explicitly aiming at the identification and presentation of prior and non-formal learning. In spite of this, a certain relationship to the PSC of the White Paper and the Leonardo da Vinci Programme can be observed. This will be discussed in the final section of this chapter.

les informations fournies par le portefeuille restent insuffisantes pour emporter vraiment la décision en matière de recrutement. La méconnaissance des différents systèmes nationaux, due à leur hétérogénéité et à leur complexité, fait que les informations sont difficiles à déchiffrer et à appréhender, ne permettant pas à l'employeur potentiel d'évaluer le niveau effectif de compétence du candidat à un poste. (DG XXII 1997: 7-8)

La conclusion formulée est que l'objectif de transparence ne peut être atteint que si une véritable assistance est fournie tant au candidat à un emploi qu'à l'employeur potentiel. Le rapport final sur le projet de portefeuille individuel conclut que cette assistance devrait revêtir deux formes: assistance pour constituer le portefeuille et fourniture d'informations sur le système national à l'intention tant du candidat que de l'employeur.

En 1994, parallèlement au projet de portefeuille individuel, plusieurs initiatives de reconnaissance mutuelle des qualifications ont été lancées. 35 projets au total, couvrant une vaste gamme de secteurs et de professions, ont été sélectionnés et soutenus. La stratégie formulée était celle d'une "démarche du bas vers le haut", l'objectif n'étant pas de remplacer les qualifications nationales existantes par des qualifications européennes, mais d'appuyer la mise en place de systèmes de reconnaissance mutuelle des qualifications par une démarche diversifiée et décentralisée.

...il s'agissait d'une façon générale de dresser un inventaire des qualifications existantes, de comparer leurs modes d'acquisition et d'élaborer des systèmes communs de référence pour parvenir finalement à des systèmes de reconnaissance mutuelle à l'échelon européen... (DG XXII: op. cit. p. 8)

Ni le projet de portefeuille individuel ni les 35 projets de "promotion d'initiatives pour la reconnaissance mutuelle des qualifications" ne visaient explicitement à l'identification et à la présentation des acquis non formels. Certaines corrélations avec la carte personnelle de compétences du Livre blanc et avec le programme Leonardo

und Weise ihres Erwerbs zu vergleichen und gemeinsame Referenzgruppen zu entwerfen, um schließlich auf Gemeinschaftsebene Systeme zur gegenseitigen Anerkennung von Qualifikationen zu schaffen... (GD XXII: op.cit S. 8).

Weder das Projekt Individuelles Portfolio noch die 35 Projekte zur „Förderung von Initiativen für die gegenseitige Anerkennung von Qualifikationen" zielten ausdrücklich auf die Identifizierung und Darstellung früher bzw. nicht formell erworbener Kenntnisse ab. Dennoch läßt sich ein bestimmter Zusammenhang mit dem persönlichen Kompetenzausweis und dem Leonardo da Vinci-Programm beobachten. Auf diesen Punkt wird im letzten Abschnitt dieses Kapitels eingegangen.

-

da Vinci n'en peuvent pas moins être observées. Nous y reviendrons à la dernière section de ce chapitre.

4.2 Der persönliche Kompetenzausweis und die europäische Methode für die Akkreditierung fachlicher und beruflicher Kompetenzen

The Personal Skills Card and the European Skills Accreditation System

La carte personnelle de compétences et le système européen d'accréditation des compétences

Im November 1995 verabschiedete die Europäische Kommission das Weißbuch zur beruflichen und allgemeinen Bildung mit dem Titel „Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft". Das erste der insgesamt fünf in diesem Weißbuch festgelegten Ziele ist die „Förderung der Aneignung neuer Kenntnisse". Von der „Einführung neuer Formen der Validierung von Kompetenzen" (S. 48) werden mehrere positive Auswirkungen erwartet, u.a.:

- *Entwicklung der Nachfrage nach allgemeiner und beruflicher Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen, die an einem förmlichen System, in dem Abschlüsse erworben werden und eine berufliche Erstausbildung vermittelt wird, nicht teilnehmen können oder wollen;*
- *Schaffung der Möglichkeit, eine Anerkennung von Teilkompetenzen in einem flexiblen, permanenten (je nach Wunsch nutzbaren) System der Validierung von Wissenseinheiten sicherzustellen;*
- *Diese Wissenseinheiten ermitteln, bewerten und in Einklang bringen;*
- *Schaffung von Anreizen für den einzelnen, seine Qualifizierung*

In November 1995, the European Commission adopted the White Paper on education and training entitled "Teaching and Learning: Towards the Learning Society". Of the five objectives set out in the paper, the first is to encourage "the acquisition of new knowledge" and several positive effects of "opening up (the) avenues for validating skills" (p.35) are foreseen. It may:

- *Generate education and training demand from young people or adults unable or not wishing to enter either a formal system leading to paper qualifications or to undergo vocational training.*
- *Render it possible for each individual to have partial skills recognised under a flexible and permanent system for validating knowledge units.*
- *Identify, assess and reach common agreement on such knowledge units.*
- *Encourage individuals to assemble their qualifications themselves, notably through accreditation of such knowledge units.*

En novembre 1995, la Commission européenne a adopté le Livre blanc sur l'éducation et la formation intitulé "Enseigner et apprendre: vers la société cognitive". Parmi les cinq objectifs définis par le document, le premier est d'encourager "l'acquisition de nouvelles connaissances", et plusieurs effets positifs sont prévus sous le titre "ouvrir de nouveaux modes de validation des compétences" (p. 35), notamment:

- *développer une demande d'éducation et de formation, de la part de jeunes ou d'adultes qui ne peuvent, ou ne souhaitent pas, entrer dans un système formel de délivrance de diplôme ou de formation professionnelle initiale;*
- *permettre à chaque individu de faire reconnaître des compétences partielles dans un système souple et permanent de validation d'unités de savoir;*
- *identifier, évaluer et s'accorder en commun sur ces unités de savoir;*
- *inciter les individus à constituer eux-mêmes leur qualification, en agrégeant, notamment, ces savoirs élémentaires.*

L'introduction d'une "carte personnelle de compétences" est l'une des

selbst aufzubauen, insbesondere durch Zusammenstellung solcher Grundwissenselemente.

Die Einführung des „persönlichen Kompetenzausweises" ist eine von mehreren Maßnahmen, die zur Erreichung dieses Ziels vorgeschlagen werden. Ein persönlicher Kompetenzausweis sollte nach Ansicht des Weißbuches jedem, der dies wünscht ermöglichen, seine Kenntnisse und Fertigkeiten festzuhalten. Der Ausweis sollte bestimmte grundlegende Wissensbereiche und sogar fächerübergreifender Berufsbereiche berücksichtigen. In dem Weißbuch wird der persönliche Kompetenzausweis als „Instrument" oder „Hebel" zur Einführung solcher Anforderungen in den Mitgliedstaaten dargestellt. Dort heißt es:

Zweck dieser Aktion ist es nicht, in Europa einen einheitlichen Ausweis einzuführen, es geht vielmehr darum, zur Entwicklung derartiger Instrumente beizutragen, damit nach und nach gemeinsame Anforderungen, auch berufsübergreifender Art, festgelegt werden können. (S. 34).

Es wird anerkannt, daß man in vielen europäischen Länder versucht, die „Schlüsselkompetenzen" und die beste Vorgehensweise für ihren Erwerb, ihre Bewertung und ihre Zertifizierung zu ermitteln. Einzelstaatliche Initiativen werden angesichts der wachsenden Mobilität in Europa nur von begrenztem Nutzen sein. Der persönliche Kompetenzausweis muß als Schlüsselelement in einem europäischen System verstanden werden, das dem Vergleich und der Verbreitung von Validierungsverfahren und -praktiken dient. Ohne auf Einzelheiten näher einzugehen, wird davon ausgegangen, daß der persönliche Kompetenzausweis von einer breiten Anerkennung und Akzeptanz abhängen wird:

Es soll eine europäische Methode für die Akkreditierung fachlicher und beruflicher Kompetenzen eingeführt werden, und zwar auf der Grundlage einer Zusammenarbeit zwischen Hochschuleinrichtungen, Berufszweigen, Unternehmen und Handelskammern. Auch die Sozialpartner werden hier einbezogen. Schließlich wird der

The introduction of a "Personal Skills Card" (PSC) is one of several methods suggested in order to realise this objective. A PSC providing a record of skills and knowledge should, according to the White Paper, be available to all those who want one. The card should be applied to certain fundamental areas of knowledge and even to occupational areas which cut across a number of different disciplines. The White Paper presents the PSC as a "tool" or a "lever" in order to introduce such standards in the Member States. As it is said:

"The aim is not to devise a uniform card and impose it on Europe but to contribute to the development of such tools, so as to progressively arrive at joint standards, including standards that cut across a number of occupations (p.34).

It is recognised that many European countries are attempting to identify "key skills" and the best ways of acquiring, assessing and validating them. National initiatives will, though, be of limited value within a context of increased European mobility. The PCS must be understood as a core element in a European system designed to compare and disseminate validation methods and practices. Although not commented on in any detail, it is assumed that the PSC will depend on broad recognition and acceptance:

A European accreditation system covering technical and vocational skills will be set up based on a co-operative venture involving higher education establishments, businesses, vocational sectors, local chambers of commerce and the social partners. Finally, support will be given to concluding a whole range of agreements - at company, branch and regional levels, etc. - incorporating the principle of the PSC (p.34).

The White Paper does not (and should not be expected to) present detailed plans for the introduction of the PSC. Some more detail is supplied in a document prepared by DGXXII shortly after the presentation of the White Paper (on "European Skill Accreditation system"). With reference to objective one in the White Paper, it states

différentes méthodes suggérées pour réaliser cet objectif. Une carte personnelle de compétences fournissant un relevé des compétences et des connaissances devrait, selon le Livre blanc, être délivrée à tous ceux qui le désirent. La carte devrait porter sur certains domaines fondamentaux de connaissance et même sur des domaines professionnels recouvrant plusieurs disciplines différentes. Le Livre blanc présente la carte personnelle de compétences comme un "outil", un "levier" permettant d'introduire de telles normes dans les États membres. Il précise:

Le but de cette action n'est pas de concevoir et d'imposer en Europe une carte unique, mais de contribuer au développement de tels outils, pour aboutir progressivement à la définition de standards communs, y compris transprofessionnels. (p. 34)

Il admet que de nombreux pays européens cherchent à identifier des "compétences-clés" et les meilleurs moyens de les acquérir, de les évaluer et de les valider. Les initiatives nationales ne peuvent toutefois guère avoir qu'une valeur limitée dans un contexte de progression de la mobilité européenne. La carte personnelle de compétences doit être considérée comme un élément essentiel d'un système européen conçu pour comparer et diffuser les méthodes et pratiques de validation. Sans entrer dans le détail, il postule que la carte personnelle de compétences sera tributaire d'une reconnaissance et d'une acceptation reposant sur une large base:

Un mode européen d'accréditation des compétences techniques et professionnelles sera mis en place, à partir d'un travail de coopération entre établissements supérieurs, branches professionnelles, entreprises, chambres consulaires. Les partenaires sociaux seront associés à cette action. Enfin, un soutien sera apporté au développement d'accords de toute nature aux niveaux de l'entreprise, de la branche, de la région, etc., intégrant le principe des cartes personnelles de compétence. (p. 34)

Le Livre blanc ne présente pas (et ce n'est pas son rôle) de plans détaillés

BEST COPY AVAILABLE

Abschluß von Vereinbarungen jeglicher Art auf der Ebene der Unternehmen, der Berufszweige, der Regionen usw. gefördert, in die das Prinzip der persönlichen Kompetenzausweise eingebunden ist (p. 34).

Das Weißbuch legt keine detaillierten Pläne für die Einführung des persönlichen Kompetenzausweises vor (was auch nicht erwartet werden sollte). Nähere Einzelheiten enthält ein Dokument, das die GD XXII kurz nach der Vorstellung des Weißbuches vorlegte (über die „Europäische Methode für die Akkreditierung fachlicher und beruflicher Kompetenzen"). Unter Bezugnahme auf Ziel Nr. 1 des Weißbuches heißt es, daß das Ziel die Einführung einer Europäischen Methode für die Akkreditierung fachlicher und beruflicher Kompetenzen (European Skills Accreditation System - ESAS) im Verlauf der kommenden Jahre sei, welches es jedem ermöglicht, seine Kenntnisse und Fertigkeiten in einem persönlichen Kompetenzausweis validieren zu lassen. Dazu ist die Definition einer Reihe von (fächerübergreifenden) Kernwissensbereichen, beruflichen/fachlichen Wissensbereichen und Schlüsselqualifikationen erforderlich. Diese Bereiche müssen klar definiert und in zusammenhängende Grundeinheiten unterteilt werden, die nach Schwierigkeitsgrad eingestuft sind. Auf diese Weise, so der Autor, müßte die Bewertung eines Wissensbereichs von der niedrigsten bis zur höchsten Stufe möglich sein. Es wird anerkannt, daß kein festes Verzeichnis der Wissens- und Fähigkeitsbereiche vorliegt, die auf europäischer Ebene geprüft werden könnten. Allerdings sollten die Bereiche relativ genau festgelegt sein (weitgehende Übereinstimmung zwischen den Lehrmeinungen) und wenig Raum für nationale oder kulturelle Subjektivität lassen. Folgende Beispiele werden genannt:

- *Kernwissensbereiche:* Mathematik, Naturwissenschaften, Informatik, Geographie, Fremdsprachen.
- *Berufliche/fachliche Kompetenzen:* Marketing, Techniken der Betriebsführung, Rechnungswesen usw.
- *Schlüsselkompetenzen:* Logistik, organisatorische Techniken, Kom-

that the aim is to set up a European skill accreditation system over the course of a few years which will enable everybody to have his or her knowledge and know-how validated on a PSC. This requires the identification of a number of areas of core knowledge, vocational/technical knowledge and key skills (cutting across a number of disciplines). These areas must be clearly defined and broken down into coherent basic units classified in increasing order of difficulty. This should, in the words of the author, make it possible to assess an area of knowledge from the most elementary to the highest level. It is admitted that there is no fixed list of knowledge and skills areas which could be tested at a European level. However, the subject should be relatively well established (no major doctrinal controversies) and should leave very little room for national or cultural subjectivity. The following examples are given:

- *Core knowledge areas*: mathematics, sciences, informatics, geography, foreign languages.
- *Vocational/technical skills*: marketing, business management techniques, accounting, etc.
- *Key skills*: logistics, organisational techniques, communication, decision-making abilities, risk assessment and risk management ability, negotiating skills and interpersonal skills.

The accomplishment of this accreditation task at a European level should be based on the following: First, skills assessment and validation should use a range of user-friendly validation software packages linked by telematic network (internet) to a central server which will deliver interactive tests on demand, process the result and validate skills at the level tested. Secondly, candidates wishing to validate their skills will be able to take these tests anywhere in Europe, and as many times as necessary in order to pass. The skills level will be registered on a PSC, which people will be able to build up at the pace and in the manner which suits them. As the system eventually gains recognition, the skills card

d'introduction de la carte personnelle de compétences. Des détails supplémentaires sont fournis par un document élaboré par la DG XXII peu après la présentation du Livre blanc (sur un système européen d'accréditation des compétences). Se référant au premier objectif du Livre blanc, il stipule que l'objectif est de mettre sur pied en l'espace de quelques années un système européen d'accréditation des compétences mettant chacun en mesure de faire valider ses connaissances et ses savoir-faire sur une carte personnelle de compétences. Ceci requiert l'identification d'un certain nombre de domaines de connaissances essentielles, de connaissances professionnelles/techniques (interdisciplinaires) et de compétences-clés. Ces domaines doivent être clairement définis et articulés en unités élémentaires cohérentes par ordre croissant de difficulté. Ceci devrait, selon l'auteur, permettre d'évaluer un domaine de connaissances depuis le niveau le plus élémentaire jusqu'au niveau le plus élevé. Reconnaissant qu'il n'existe pas de nomenclature des domaines de connaissances et de compétences susceptibles d'être évalués à l'échelon européen, le rapport ajoute que les domaines devraient être fixés de façon assez précise (sans grandes querelles doctrinales) et ne guère laisser de place à la subjectivité nationale ou culturelle. Il donne les exemples suivants:

- *Domaines de connaissances essentielles:* mathématiques, sciences, informatique, géographie, langues étrangères.
- *Compétences professionnelles/techniques:* marketing, techniques de gestion, comptabilité, etc.
- *Compétences-clés:* logistique, techniques organisationnelles, communication, techniques de prise de décision, évaluation et gestion des risques, négociation et relations humaines.

L'accomplissement de cette tâche de validation au niveau européen devrait être basé sur les éléments suivants: premièrement, l'évaluation et la validation des compétences devraient recourir à des logiciels de validation conviviaux reliés par des réseaux télématiques (Internet) à un serveur central fournissant sur demande des

munikation, Entscheidungsfähigkeit, Risikobewertung und Fähigkeit zum Risikomanagement, Verhandlungsfähigkeit und beziehungsorientierte Fähigkeiten.

Bei der Umsetzung dieser Akkreditierung auf europäischer Ebene sollen folgende Grundsätze befolgt werden: Erstens sollten bei der Bewertung und Validierung von Kompetenzen eine Reihe benutzerfreundlicher Validierungs-Softwarepakete verwendet werden, die durch ein Telematiknetz (Internet) an einen zentralen Server angeschlossen sind, der bei Bedarf interaktive Prüfungen liefert, die Ergebnisse verarbeitet und die Kompetenzen auf der geprüften Ebene validiert. Zweitens muß die Möglichkeit bestehen, daß Kandidaten, die sich ihre Kompetenzen anerkennen lassen wollen, diese Prüfungen in ganz Europa ablegen und beliebig oft wiederholen können. Die Kompetenzstufe wird in einen persönlichen Kompetenzausweis (PSC) eingetragen, den der einzelne in selbstgewähltem Tempo und entsprechend seinen Bedürfnissen vervollständigen kann. Mit der Anerkennung des Systems wird der Kompetenzausweis formale Abschlüsse ergänzen und eine tatsächliche Erleichterung für den Zugang zur Beschäftigung darstellen. Ziel ist die Schaffung eines von allen Mitgliedstaaten anerkannten Systems, damit der persönliche Kompetenzausweis sich zu einem europäischen Instrument entwickeln kann, das dem einzelnen die Möglichkeit bietet, seine Kompetenzen in ganz Europa einzusetzen. Es geht also nicht um die Schaffung einer einheitlichen europäischen Prüfung (obwohl nationale Unterschiede berücksichtigt werden sollten); allerdings sollte in ganz Europa die gleiche Methodik verwendet werden, und jeder sollte die Möglichkeit haben, alle Prüfungen in allen EU-Sprachen abzulegen.

Das Leonardo-da Vinci-Projekt „Euro-Validierung" (1995) kann ebenfalls als Beitrag zur Entwicklung eines persönlichen Kompetenzausweises auf europäischer Ebene betrachtet werden, auch wenn es vor dem Erscheinen des Weißbuchs angelaufen war. Unter Federführung der Universität Lille nehmen Institutionen aus fünf EU-Ländern

will complement paper qualifications and become a real passport to employment. The aim, it is stated, is to establish a system all the Member States can agree upon, so that the PSC can become a European tool to enable people to put their skills to use anywhere in Europe. The point is not to create a single European test (national differentiation should be allowed), but the methodology used should be the same throughout Europe and everyone will be able to sit all the tests in all EU languages.

The Leonardo da Vinci project "Euro Validation" (1995) can, although it precedes the White Paper, be looked upon as a possible contribution to the creation of a European PSC methodology. Co-ordinated by the University of Lille, institutions from five EU-countries (F, UK, GR, I and E) are taking part in a 3-year project aiming for the development of a joint approach to validation of non-formal and prior learning:

The project aims to list and compare validation methodologies used in several EU Member States with a view to creating an instrument for an integrated approach to competences (p.3).

The project is divided into two parts, the first investigating methodologies connected to the validation of work-related skills, the other connected to the validation of skills related to formal diplomas. Using the UK NVQ system as one important point of reference, the project may in due course turn out to be a source of some practical solutions needed in order to initiate a PSC system on a European level. At present, it is too early to judge whether this will be the case or not[16].

tests interactifs, traitant les résultats et validant les compétences au niveau examiné. Deuxièmement, les candidats désireux de valider leurs compétences pourront passer ces examens partout en Europe et aussi souvent que cela sera nécessaire pour y réussir. Le niveau de compétences sera inscrit sur une carte personnelle de compétences que les intéressés pourront constituer au rythme et de la manière qui leur convient. Au fur et à mesure que le système sera reconnu, la carte personnelle de compétences complétera les certificats délivrés sur le mode formel et deviendra un véritable passeport pour l'emploi. L'objectif est de mettre en place un système sur lequel tous les États membres puissent s'entendre, de telle sorte que la carte personnelle de compétences puisse devenir un outil européen permettant à chacun de faire usage de ses compétences partout en Europe. Il ne s'agit pas de créer un examen européen unique (les différences nationales doivent être prises en compte), mais la méthodologie mise en œuvre devrait être uniforme dans toute l'Europe et chacun devrait pouvoir passer tous les examens dans toutes les langues de l'UE.

Le projet "Euro-validation" du programme Leonardo da Vinci (1995) peut, même s'il est antérieur au Livre blanc, être considéré comme une éventuelle contribution à la création d'une carte personnelle de compétences européenne. Des institutions de cinq États membres de l'UE (F, UK, GR, I et E), coordonnées par l'Université de Lille, participent à un projet de 3 ans visant à l'élaboration d'une démarche commune de validation des acquis non formels:

Le projet vise à repérer et confronter des méthodologies de validation à l'œuvre dans plusieurs pays de l'UE, en vue de construire un outil permettant une approche intégrée des compétences. (p. 3)

Le projet se compose de deux volets, le premier étudiant les méthodologies liées à la validation des compétences acquises par l'expérience du travail, l'autre celles liées à la validation des compétences sanctionnées par des diplômes formels. Recourant au sys-

(F, UK, GR, I und E) an einem 3-jährigen Projekt teil, dessen Ziel die Entwicklung eines gemeinsamen Verfahrens zur Validierung früher bzw. nicht formell erworbener Kenntnisse ist:

„Ziel des Projekts ist die Ermittlung und Gegenüberstellung bestehender Validierungsverfahren in verschiedenen Ländern der EU, um ein Instrument zu entwickeln, das einen integrierten Kompetenzansatz ermöglicht (S. 3)."

Das Projekt besteht aus zwei Teilen: Teil 1 befaßt sich mit der Untersuchung von Methoden der Validierung arbeitsbezogener/beruflicher Kompetenzen, Teil 2 untersucht Methoden der Validierung von Kompetenzen im Zusammenhang mit formalen Nachweisen. Das Projekt könnte zu gegebener Zeit einige praktische Lösungen liefern, die für die Einführung eines PSC-Systems auf europäischer Ebene erforderlich sind. Gegenwärtig läßt sich noch nicht beurteilen, ob dies der Fall sein wird oder nicht.[16]

tème britannique des NVQ comme point de référence essentiel, ce projet pourrait bien fournir un jour les solutions pratiques requises pour lancer un système de carte personnelle de compétences au niveau européen, sans toutefois que l'on puisse encore en être certain.[16]

4.3 Die Unzulänglichkeit instrumenteller Ansätze

Die Initiativen im Zusammenhang mit dem Projekt Individuelles Portfolio der Kompetenzen, dem europäischen persönlichen Kompetenzausweis (Weißbuch), der Europäischen Methode für die Akkreditierung fachlicher und beruflicher Kompetenzen (abgekürzt ESAS) (GD XXII) und dem Euro-Validierungs-Projekt (Leonardo-da Vinci) lassen sich als *instrumentelle Ansätze* interpretieren, insofern als sie sich auf spezifische Validierungsverfahren und -formen konzentrieren und (ausdrücklich) davon ausgehen, daß diese Methodologien nach und nach zur Schaffung eines gemeinsamen europäischen Systems führen werden. Am deutlichsten zeigt sich dies bei der Darstellung der Europäischen Methode für die Akkreditierung fachlicher und beruflicher Kompetenzen, bei der die Entwicklung von „Expertensystemen" (Softwarepaketen) und Telematiknetzen (Internet) als Voraussetzungen für ein zukünftiges System angeführt werden. Wie das Euro-Validierungs-Projekt hoffentlich nachweisen wird, können diese Elemente die Einführung

An instrumental bias?

The initiatives related to the "Individual Portfolio" project, a European PSC (White Paper), a European Skills Accreditation System (DG XXII) and the Euro-Validation project (Leonardo da Vinci) can be interpreted as *instrumental approaches* in the sense that they focus on specific validation methodologies and forms and in the sense that they (explicitly) believe that these methodologies will gradually generate a common, European system. This is most apparent in the presentation of the European Skills Accreditation system where the development of "expert systems" (software packages) and telematic networks (Internet) are presented as prerequisites for a future system. As the Euro-Validation project hopefully will show, these elements may *ease* the introduction and implementation of validation methods on a European level. It is doubtful, though, whether methodologies and instruments *per se* are sufficient in order to supply a European System with the necessary legitimacy. This instrumental bias could, however, be balanced

L'insuffisance des démarches instrumentales

Les initiatives liées au projet de portefeuille individuel, à la carte personnelle de compétences européenne (Livre blanc), au système européen d'accréditation des compétences (DG XXII) et au projet Euro-validation (Leonardo da Vinci) peuvent être considérées comme des *démarches instrumentales* dans la mesure où elles se concentrent sur des méthodes et des formes spécifiques de validation et où elles sont (explicitement) convaincues que ces méthodes finiront par générer un système européen commun. Cet aspect est particulièrement manifeste dans la présentation du système européen d'accréditation des compétences, où l'élaboration de "systèmes experts" (logiciels) et de réseaux télématiques (Internet) est présentée comme la condition d'un système futur. Comme on peut espérer que le projet Euro-validation le montrera, ces éléments peuvent *faciliter* l'introduction et la mise en œuvre de méthodes de validation au niveau européen. Il est cependant douteux que des méthodologies et des instruments

und Umsetzung von Validierungsverfahren auf europäischer Ebene erleichtern. Es ist jedoch zu bezweifeln, ob Verfahren und Instrumente *per se* ausreichen, um einem europäischen System die erforderliche Legitimität zu verleihen. Diese Unzulänglichkeit instrumenteller Ansätze könnte jedoch durch eine stärkere Ausrichtung auf die zukünftige Mitwirkung am ESAS-System, die zu einem persönlichen Kompetenzausweis (oder einem anderen Validierungsformat) führt, ausgeglichen werden. Wie am Beispiel von Australien, Irland und dem Vereinigten Königreich gezeigt werden konnte, ist eine ausgewogene und repräsentative Partizipation (staatlicher Behörden ebenso wie der Sozialpartner) von grundlegender Bedeutung für die Einführung spezifischer Validierungsverfahren und -systeme. Übertragen auf die Bedingungen der Europäischen Union bedeutet dies, daß die politische, institutionelle und soziale Grundlage von Methoden herausgearbeitet werden muß. In diesem Zusammenhang ist zu beachten, daß eine *gesetzliche Grundlage* (die Schaffung von Gesetzen und Verordnungen) nicht notwendigerweise gleichbedeutend ist mit der *Akzeptanz des Systems*. In vielerlei Hinsicht kommt die Errichtung eines Systems für die Anerkennung von früher bzw. nicht formell erworbenen Kenntnissen der Änderung der sozialen Definition von Kompetenzen gleich. Dazu reichen formale Erlasse und Gesetzesänderungen alleine nicht aus, hier ist auch eine systematische und transparente Kommunikation zwischen den maßgeblich an der Definition von Kompetenzen und Fertigkeiten Beteiligten gefordert.

Ein grundlegendes Transparenzproblem verdeutlichen die bislang diskutierten europäischen Initiativen und Projekte: ein dezentralisierter „Bottom-up"-Ansatz zur Validierung von Kompetenzen ist notwendig, um die bestehende nationale und sektorale Vielfalt und Komplexität auf europäischer Ebene widerzuspiegeln.

Dieser Ansatz kann sich auch als notwendig erweisen, damit sich die erforderliche Anerkennung und das Vertrauen auf nationaler und/oder sektoraler Ebene entwickeln können. Wenn dieser „Bottom-up"-Ansatz jedoch durch eine stärkere Ausrichtung auf die zukünftige Mitwirkung am ESAS-System, die zu einem persönlichen Kompetenzausweis (oder einem anderen Validierungsformat) führt, ausgeglichen werden. Wie am Beispiel von Australien, Irland und dem Vereinigten Königreich gezeigt werden konnte, ist eine ausgewogene und repräsentative Partizipation (staatlicher Behörden ebenso wie der Sozialpartner) von grundlegender Bedeutung für die Einführung spezifischer Validierungsverfahren und -systeme. Übertragen auf die Bedingungen der Europäischen Union bedeutet dies, daß die politische, institutionelle und soziale Grundlage von Methoden herausgearbeitet werden muß. In diesem Zusammenhang ist zu beachten, daß eine *gesetzliche Grundlage* (die Schaffung von Gesetzen und Verordnungen) nicht notwendigerweise gleichbedeutend ist mit der *Akzeptanz des Systems*. In vielerlei Hinsicht kommt die Errichtung eines Systems für die Anerkennung von früher bzw. nicht formell erworbenen Kenntnissen der Änderung der sozialen Definition von Kompetenzen gleich. Dazu reichen formale Erlasse und Gesetzesänderungen alleine nicht aus, hier ist auch eine systematische und transparente Kommunikation zwischen den maßgeblich an der Definition von Kompetenzen und Fertigkeiten Beteiligten gefordert.

Ein grundlegendes Transparenzproblem verdeutlichen die bislang diskutierten europäischen Initiativen und Projekte: ein dezentralisierter „Bottom-up"-Ansatz zur Validierung von Kompetenzen ist notwendig, um die bestehende nationale und sektorale Vielfalt und Komplexität auf europäischer Ebene widerzuspiegeln.

Dieser Ansatz kann sich auch als notwendig erweisen, damit sich die erforderliche Anerkennung und das Vertrauen auf nationaler und/oder sektoraler Ebene entwickeln können. Wenn dieser „Bottom-up"-Ansatz je-

by a stronger focus on future *participation* within a European Skills Accreditation system leading to a PSC (or some other validation format). As indicated in the cases of Australia, Ireland and UK, balanced and representative participation (public authorities as well as social partners) has been of fundamental importance to the introduction of specific validation methods and systems. Translated into the context of the European Union, this implies that the political, institutional and social basis of methodologies has to be elaborated. In doing this, it is important to note that a *legal basis* (the creation of laws and formal regulations) is not necessarily the same as a *legitimate basis* (the acceptance of the system). In many respects, the creation of a system for the recognition of prior and non-formal learning is the same as changing the social definition of skills. This cannot purely be done through formal decrees and legal changes, but must include systematic and transparent communication between those central to the social definition of competencies and skills.

A basic dilemma of transparency is illustrated by the European initiatives and projects discussed so far: a decentralised, "bottom-up" approach to validation of skills is necessary in order to reflect the existing national and sectoral diversity and complexity on a European level. This approach may also prove necessary in order to develop the necessary recogniton and trust on a national and/or sectoral level. But if this "bottom-up" approach is implemented in the form of a vast range of instrumentally oriented, not interrelated projects, the questions of legitimacy and participation raised above could receive too little recognition.

soient *en tant que tels* suffisants pour conférer à un système européen la nécessaire légitimité. Cette insuffisance des démarches instrumentales pourrait toutefois être compensée par une plus grande orientation sur la *collaboration* future au système européen d'accréditation des compétences, aboutissant à une carte personnelle de compétences (ou à un autre format de validation). Comme l'ont montré les exemples de l'Australie, de l'Irlande et du Royaume-Uni, une collaboration équilibrée et représentative (pouvoirs publics et partenaires sociaux) revêt une importance fondamentale pour l'introduction de méthodes et de systèmes spécifiques de validation. Transposé au niveau de l'Union européenne, cet enseignement signifie que la base politique, institutionnelle et sociale des méthodologies doit faire l'objet d'un processus d'élaboration. Il est important ce faisant de noter que le *fondement juridique* (l'instauration de lois et de réglementations formelles) n'est pas forcément identique à la *source de légitimité* (l'acceptation du système). À de nombreux égards, créer un système de reconnaissance des acquis non formels équivaut à changer la définition sociale des compétences. Un tel processus ne saurait s'accomplir par la promulgation de réglementations formelles et de changements juridiques, mais doit intégrer une communication systématique et transparente entre toutes les instances qui jouent un rôle dans la définition sociale des compétences et des aptitudes.

Un problème fondamental de la transparence est illustré par les initiatives et projets européens discutés jusqu'ici: il faut que la démarche de validation des compétences soit décentralisée et opère "du bas vers le haut" pour qu'elle reflète à l'échelon européen la diversité et la complexité nationales et sectorielles. Cette démarche peut aussi s'avérer nécessaire pour instaurer la reconnaissance et la confiance nécessaires au niveau national et/ou sectoriel. Mais si cette démarche "du bas vers le haut" est mise en œuvre sous la forme d'une vaste gamme de projets axés sur les instruments mais sans liens les uns avec les autres, le aspects relatifs à la légitimité et à la collaboration tels qu'ils ont été évo-

doch in Form einer Vielfalt instrumentell ausgerichteter, nicht miteinander verbundener Projekte umgesetzt wird, besteht die Gefahr, daß die oben angesprochenen Fragen der Legitimität und Mitwirkung unzureichend berücksichtigt werden.

qués pourraient bien être insuffisamment pris en considération.

5 Aspekte der Glaubwürdigkeit und Akzeptanz

Der Portfolio-Ansatz zur Identifizierung und Validierung früher bzw. nicht formell erworbener Kenntnisse ist in vielerlei Hinsicht interessant. Anhand des Portfolios läßt sich das individuelle Kompetenzprofil sehr viel ausführlicher und spezifischer identifizieren und sichtbar machen als mit Hilfe herkömmlicher Zertifizierungsverfahren. Aber wie sich in einigen Ländern zeigt (Finnland ist vielleicht das beste Beispiel), ist das Portfolio nicht der alleinige und ausschließliche Weg zur Validierung von nicht formell erworbenen Kenntnissen. Ausschlaggebend sind die Bedürfnisse von Erwachsenen und Unternehmen, und zwar unabhängig von der Wahl des jeweiligen Modells. Die enggefaßte Ausrichtung der formalen Zertifizierung wird durch einen breiteren Ansatz ersetzt, der sowohl den Lernprozeß als auch die formalen und nicht formellen Lernergebnisse anerkennt. In einer Welt, die durch raschen Wandel gekennzeichnet ist, fällt Lernerfahrung ein immer größerer Wert zu.

Wie die Diskussion in Teil 2 und 3 jedoch gezeigt hat, gibt es zahlreiche Schwierigkeiten und Probleme. Im folgenden Abschnitt werden wir auf einige der offensichtlichsten Probleme eingehen.

Aspects of credibility and acceptance

The portfolio approach to identification and validation of non-formal and prior learning is interesting in several respects. Through the portfolio, it is possible to identify and visualise the individual competence profile in a much more explicit and tailor-made way than has been possible through traditional certification approaches. But as illustrated in some countries (Finland is perhaps the best example), the portfolio approach is not the only and exclusive route to validation of non-formal learning. The needs of adults and enterprises are, irrespective of the model chosen, basic to these initiatives. The narrow focus represented by formal certification is replaced by a wider focus, recognising the learning process as well as the formal and non-formal learning outcomes. In a context characterised by a high rate of change, having experience of how to learn is of increasing value.

However, as the discussion in part two and three has indicated, dilemmas and problems are multiple. Some of the most apparent dilemmas will be elaborated on in the following section.

Les aspects de la crédibilité et de l'acceptation

La démarche du portefeuille en matière d'identification et de validation des acquis non formels est intéressante à plusieurs titres. Le portefeuille permet d'identifier et de visualiser le profil individuel de compétence de façon bien plus explicite et spécifique que les démarches traditionnelles de certification. Mais comme le montrent certains pays (dont la Finlande est peut-être le meilleur exemple), cette démarche ne représente pas la méthode unique et exclusive de reconnaissance des acquis non formels. Quelle que soit la filière choisie, ce sont les besoins des adultes et des entreprises qui sont décisifs. L'optique étroite de la certification formelle fait place à une perspective plus large qui reconnaît le processus d'apprentissage tout comme les résultats formels et non formels de l'apprentissage. Dans un contexte de changement rapide, c'est une importance croissante qui revient au "savoir apprendre".

Mais comme l'ont montré les chapitres 2 et 3, les difficultés et les problèmes qui se présentent sont nombreux. Nous aborderons dans la section suivante certains des problèmes les plus manifestes.

5.1 Die institutionelle Grundlage

Da viele Methoden und Systeme für die Validierung von nicht formell erworbenen Kenntnissen erst seit kurzer Zeit im Einsatz sind, ist eine Beurteilung ihres *tatsächlichen* Wertes für Unternehmen, auf dem Arbeitsmarkt und in bezug auf das formale Bildungssystem schwierig. Es besteht Grund zur Annahme, daß dieser Wert (in Form von Vertrauen und Legitimität) von der institutionellen Grundlage des Systems abhängt. Die *Gestaltung von Institutionen* kann daher ausschlaggebend für die letztendlich von diesen Institutionen getroffenen Entscheidungen (Validierungen) sein. Verschiedene Autoren haben auf diesen „Gestaltungsaspekt" hingewiesen

The institutional basis

As most methodologies and systems for validation of non-formal learning have been operational only for a short period of time, it is difficult to judge their *de facto* value to enterprises, on the labour market and in relation to the formal education system. There is reason to believe that this value (in the form of trust and legitimacy) depends on the institutional basis of the system. *The design of institutions* may thus be of critical importance to the decisions (validations) eventually being made within them. Several writers have pointed to this "aspect of design" (Eriksen 1993, Elster 1992, Kettner 1993). If institutions are expected to be legitimate the following

La base institutionnelle

Comme la plupart des méthodes et des systèmes de validation des acquis non formels ne fonctionnent que depuis peu, il est difficile d'évaluer quelle est leur valeur *réelle* pour les entreprises, sur le marché du travail et par rapport au système éducatif formel. On est en droit de penser que cette valeur (dont confiance et légitimité sont les manifestations) est tributaire de la base institutionnelle du système. L'*agencement des institutions* peut donc jouer un rôle essentiel pour les décisions (validations) finalement prises dans ces institutions. Plusieurs auteurs ont souligné cet aspect (Eriksen 1993, Elster 1992, Kettner 1993). Pour que des institutions soient

(Eriksen 1993, Elster 1992, Kettner 1993). Institutionen, die einen Anspruch auf Legitimation erheben, sollten die folgenden Kriterien erfüllen (Eriksen op.cit.: 49):

- Anhörung aller relevanten Beteiligten, die ihre eigenen Interessen zum Ausdruck wollen.
- Bereitstellung aller relevanten Informationen.
- Ausgleich der unterschiedlichen Interessen, die vorgetragen und geäußert werden; Machtmißbrauch sollte sanktioniert werden.

In dieser Hinsicht geht es bei der institutionellen Gestaltung um den Ausgleich und die Koordination *bestehender* Positionen und *vorgegebener* Ziele in einer allgemein akzeptierten Art und Weise (Eriksen op.cit.: 49). Allerdings müssen viele Institutionen Ziele erst noch *entwickeln* und (schrittweise) zu einem gemeinsamen Verständnis *gelangen*. Dieser Umstand ist gleichermaßen grundlegend für innovative Aktivitäten und demokratische Institutionen, die sich um die Interpretation und Definition veränderlicher Werte und Anforderungen bemühen. In diesen Fällen muß der Prozeß des Überlegens[17] in die Institution integriert werden.

Einige Autoren haben diese unterschiedlichen Ansätze anhand der Unterscheidung zwischen „instrumenteller" und „kommunikativer" Gestaltung von Institutionen beschrieben (Eriksen op.cit., Habermas 1994). Andere (Bjørnåvold und Hernes 1992) unterscheiden zwischen geschlossenen („geschlossen" im Sinne, daß bestehende Ziele und Positionen vorgegeben sind) und „offenen" institutionellen Ansätzen („offen" im Sinne, daß sie für Überlegungen offen sind). Kettner (op.cit.) verweist auf einige Aspekte, die bei der Beurteilung, ob Institutionen eher „offen" oder geschlossen" sind, hilfreich sein können:

- Konnten sich alle zuständigen Teilnehmer und alle von der Thematik Betroffenen an der Debatte beteiligen, und wurden die Argumente Abwesender ebenfalls gehört?
- Waren die Debatten ausgewogen insofern, als daß die Teilnehmer ihre Einstellungen und Wünsche

criteria should at least be satisfied (Eriksen op.cit.: 49):

- All relevant participants must be heard and all relevant participants must acknowledge (be conscious of) their own interests.
- All relevant information must be delivered.
- The different interests represented and acknowledged should be balanced and the abuse of power should be subject to sanctions.

In this perspective, institutional design is about balancing and coordinating *existing* positions and *given* objectives in a way that is generally accepted (Eriksen op.cit.: 49). However, many institutions have to *develop* goals and to (gradually) *arrive* at a common understanding. This is basic to innovational activity, and also to democratic institutions trying to interpret and define changing values and needs. In these cases, the process of deliberation[17] has to be built into the institution.

Some writers have described these different approaches through the distinction between "instrumental" and "communicative" designs of institutions (Eriksen op.cit., Habermas 1994). Others (Bjørnåvold and Hernes 1992) have described this as a distinction between "closed" ("closed" in the sense that existing objectives and positions are given) and "open" institutional approaches ("open" in the sense that it is open for deliberation). Kettner (op.cit.) has suggested some aspects which could be used to evaluate whether institutions tend to be "open" or "closed":

- Have debates been open for all competent participants, for those affected by the issues, and have the arguments of those not present been listened to?
- Have the debates been balanced in the way that participants have had the opportunity to express their attitudes and wishes, in a way that reflects their status as autonomous participants.

légitimées, il faut qu'elles satisfassent pour le moins aux critères suivants (Eriksen, op. cit.: 49):

- tous les participants concernés doivent être entendus et faire valoir leurs positions;
- toutes les informations pertinentes doivent être disponibles;
- toutes les positions représentées et avancées doivent être conciliées et tout abus de pouvoir doit faire l'objet de sanctions.

Dans cette perspective, l'agencement institutionnel consiste à concilier et à coordonner les positions *existantes* et les objectifs *assignés* d'une façon qui soit généralement acceptée (Eriksen op. cit.: 49). De nombreuses institutions doivent cependant encore *élaborer* des objectifs et (progressivement) *parvenir* à une conception commune. Cet aspect est essentiel pour les activités novatrices tout comme pour les institutions démocratiques qui s'efforcent d'interpréter et de définir des valeurs et des besoins en pleine évolution. Il faut alors que l'institution en question mobilise un processus de réflexion[17].

Certains auteurs ont décrit ces différentes démarches en opérant une distinction entre un agencement "instrumental" ou "communicatif" des institutions (Eriksen, op. cit., Habermas 1994). D'autres (Bjørnåvold & Hernes 1992) distinguent entre démarches institutionnelles "fermées" (au sens où objectifs et positions sont préétablis) et "ouvertes" (au sens où elles sont ouvertes à la réflexion). Kettner (op. cit.) a avancé certains aspects qui permettraient d'évaluer si des institutions sont "ouvertes" ou "fermées":

- les discussions étaient-elles ouvertes à tous les participants compétents et aux parties concernées par les questions, et les arguments des absents ont-ils été entendus?
- les discussions étaient-elles équilibrées, permettant aux participants d'exprimer leurs positions et leurs désirs d'une manière qui reflète leur situation de participants autonomes?
- les discussions étaient-elles transparentes, réduisant ainsi l'impact des mesures étroitement stratégi-

auf eine Weise, die ihren Status als autonome Teilnehmer widerspiegelt, zum Ausdruck bringen konnten?

- Waren die Debatten transparent, so daß die Folgen enggleisiger, strategisch ausgerichteter Maßnahmen reduziert wurden? (diese Reduzierung sollte nicht durch Interventionen von außen, sondern durch gegenseitiges Einvernehmen erfolgen).

Die Institutionen, die gegenwärtig zur Validierung früher bzw. nicht formell erworbener Kenntnisse errichtet werden, könnten anhand dieser Normen und innerhalb eines solchen Kontextes bewertet werden. Da viele Institutionen sich noch in der Entstehungsphase befinden oder erst vor kurzer Zeit ihre Tätigkeit aufgenommen haben, sind die Ziele und Verfahren noch nicht festgelegt, sondern müssen erst nach und nach entwickelt werden. Dies unterstreicht die Notwendigkeit eines „offenen und kommunikativen" Ansatzes. Da die Legitimität der neuen Validierungsformen von einer *gegenseitigen* Anerkennung grundlegender Ziele und Normen abhängt, sollte die institutionelle Grundlage diese Art gemeinsamer Beratungen unterstützen. Nach Auffassung von Colardyn (1996) sind drei institutionelle Elemente (Verbindungen) erforderlich, um Vertrauen zu schaffen. Wie wir sehen, besteht eine enge Beziehung zu den o.g. allgemeinen Punkten:

- Bestehende Kriterien für Qualifikationen/Kompetenzen müssen aufgegriffen und dauerhaft in das System integriert werden. Daraus folgt, daß Vertreter des formalen System für allgemeine und berufliche Bildung berücksichtigt werden und ihre Ansichten und spezifischen Interessen äußern können.
- Die Anforderungen der Unternehmen müssen aufgegriffen und dauerhaft in das System integriert werden. Dies bedeutet, daß der Informationsfluß in einer von allen Teilnehmern akzeptierten Form organisiert wird.
- Die dauerhafte Mitwirkung der Sozialpartner an dem System muß gewährleistet sein. Die Legitimität wäre ernsthaft gefährdet, wenn

- Have the debates been transparent, thus reducing the impact of narrow strategic oriented action (and this reduction should not take place through external intervention, but mutual agreement).

The institutions now being set up to validate prior and non-formal learning could be evaluated against such general standards and within such a context. Because many of the institutions involved are in the process of being set up or have been operational for a short time, objectives and methods are not fixed, but have to be gradually developed. This underlines the need for an "open and communicative" approach. Because the legitimacy of the new forms of validation depends on *mutual* recognition of basic objectives and standards, institutional form should support this kind of mutual deliberation. According to Colardyn (1996), three institutional elements (linkages) are necessary in order to establish confidence. There is, as we can see, a close relationship to the general points made above:

- Existing criteria for qualifications/skills have to be reflected and integrated into the system on a permanent basis. This implies that the formal education and training system has to be represented and allowed to express its views and specific interests.

- The needs of enterprises must be reflected and integrated in the system on a permanent basis. This implies that the flow of information must be organised in such a way as to be accepted by those participating.

- Social partners must participate in the system on a permanent basis. The legitimacy of the system would be seriously affected if an imbalance of interests were suspected.

Apart from these dimensions, reflection should be devoted to the question of centralised versus decentralised approaches. As underlined in section two, existing validation systems vary somewhat in this respect. A centralised system may be viewed as

ques (et cette réduction étant le fait non pas d'interventions externes, mais d'un mutuel accord)?

Les institutions actuellement mises en place pour valider les acquis non formels pourraient être évaluées par référence à de tels critères généraux et dans un tel contexte. Comme bon nombre des institutions concernées sont en cours d'établissement ou ne fonctionnent que depuis peu, les objectifs et les méthodes ne sont pas encore fixés mais doivent être progressivement élaborés. Ceci souligne la nécessité d'une démarche "ouverte et communicative". La légitimité des nouvelles formes de validation dépendant de la reconnaissance *mutuelle* d'objectifs et de critères fondamentaux, la forme institutionnelle devrait venir à l'appui de ce type de réflexion mutuelle, de concertation. Selon Colardyn (1996), trois éléments (liens) institutionnels sont requis pour établir la confiance. Il existe, on le voit, un rapport étroit avec les aspects généraux évoqués plus haut:

- les critères existants de qualifications/compétences doivent être pris en compte et intégrés dans le système à titre permanent, ce qui implique que le système formel d'enseignement et de formation soit représenté et puisse exprimer ses positions et ses intérêts spécifiques;
- les besoins des entreprises doivent être pris en compte et intégrés dans le système à titre permanent, ce qui implique que le flux d'informations soit organisé de façon à être accepté par les participants;
- les partenaires sociaux doivent participer au système à titre permanent; la légitimité du système serait gravement mise en cause si l'on venait à pressentir un déséquilibre des intérêts.

Outre ces aspects, il importe de se pencher sur la question de la forme centralisée ou décentralisée des démarches. On l'a vu au chapitre 2, les systèmes existants de validation présentent ici une certaine diversité. Un système centralisé peut être considéré comme plus digne de confiance dans la mesure où il est plus homogène et plus cohérent. Un système décentra-

die Ausgewogenheit der Interessen bezweifelt würde.

Neben diesen Gesichtspunkte sollte das Thema zentralisierter bzw. dezentralisierter Ansätze angesprochen werden. Wie in Abschnitt 2 hervorgehoben wurde, fallen die bestehenden Systeme in dieser Hinsicht unterschiedlich aus. Ein zentralisiertes System kann aufgrund seiner größeren Homogenität und Kohärenz als vertrauenswürdiger eingestuft werden. Andererseits kann ein dezentralisiertes System als vertrauenswürdiger gelten, weil der Informationsfluß effektiver und auf der Grundlage einer genauen Kenntnis der Teilnehmer und ihrer Bedürfnisse organisiert wird. Die Frage nach der Legitimität ist für alle, die an dem Validierungsprozeß beteiligt sind, wichtig. Der einzelne hat kein Interesse daran, Zeit, Energie und Geld in Validierungen zu investieren, die sich letztendlich als weitgehend wertlos erweisen. Das gleiche gilt für Unternehmen und Gesellschaften.

more trustworthy in the sense that it is more homogeneous and coherent. A decentralised system may, on the other hand, be viewed as trustworthy in the sense that the flow of information is more effective and organised on the basis of detailed knowledge of participants and their needs. The question of legitimacy is important to all involved in the validation process. Individuals have no interest in investing time, energy and money in validations that eventually prove to be of little worth. The same can be said of enterprises and societies.

lisé peut en revanche être considéré comme plus digne de confiance dans la mesure où le flux d'informations est plus efficace et s'organise sur la base d'une connaissance détaillée des participants et de leurs besoins. La question de la légitimité est importante pour tous ceux qui participent au processus de validation. Personne, individu ou entreprise, n'a intérêt à investir temps, énergie et argent dans des validations qui finiraient par s'avérer sans grande valeur.

5.2 Flexibilität oder Zersplitterung

Flexibilität ist ein häufig angeführtes Argument für die Einführung von Verfahren und Systemen zur Validierung von nicht formell erworbenen Kenntnissen. Das deutet darauf hin, daß bestehende Systeme im Bereich der formalen Bildung als inflexibel beurteilt werden und als unfähig gelten, auf die vielfältigen Bedürfnisse einzugehen, die von einzelnen (Erwachsenen) und Unternehmen geäußert werden. Aber der Grat zwischen Flexibilität und Zersplitterung kann sehr schmal sein. Die Anerkennung eines breitgefächerteren Spektrums und einer größeren Anzahl von Kenntnisbereichen und -formen kann als Flexibilität verstanden werden, man kann darin aber auch eine Zersplitterung sehen. Das System eignet sich zwar ausgezeichnet für die Weiterbildungsbedürfnisse von Erwachsenen, kann aber für Personen, die nicht über eine solide Kompetenz- und Beschäftigungsgrundlage verfügen, von Nachteil sein. Einige Autoren haben den Vergleich mit einem „Supermarkt"-Konzept herangezogen (Colardyn

Flexibility versus fragmentation

Flexibility is a much-used argument for the introduction of methods and systems for recognition of prior learning. This implies that existing systems, within formal education, are judged as inflexible and not able to cope with the wide range of needs expressed by (adult) individuals as well as enterprises. But the distance from flexibility to fragmentation may indeed be short. The recognition of a wider scope and a higher number of fields and forms of learning can be experienced as flexibility by some, as fragmentation by others. While being well-adapted to adult CVT needs, the system may prove negative to people lacking a firm skills and occupation basis. Some authors have commented on this by using concepts like "supermarket" (Colardyn op.cit) to describe the possible result of this kind of individualised and flexible (or fragmented) system. Knowledge and information is neccessary in order to be able to put the bits and pieces together, knowledge and information not possessed by all.

Flexibilité ou morcellement

La flexibilité est un argument souvent avancé pour la mise en place de méthodes et de systèmes de validation des acquis non formels. Cet argument implique que les systèmes existants relevant de l'éducation formelle sont réputés ne pas être flexibles ni capables de prendre en compte la vaste gamme des besoins exprimés par les individus (adultes) tout comme par les entreprises. Or, il peut n'y avoir pas loin de la flexibilité au morcellement. La reconnaissance d'un éventail plus large et d'un nombre plus important de champs et de formes d'apprentissage peut être considérée par certains comme preuve de flexibilité, par d'autres comme manifestation de morcellement. Tout en étant bien adapté aux besoins de la formation continue des adultes, le système peut s'avérer négatif pour les individus auxquels une solide base de compétences et de savoirs professionnels fait défaut. Certains auteurs ont fait usage pour commenter cet aspect de termes tels que "supermarché" (Colardyn, op. cit.), pour décrire quels peuvent être

op.cit.), um das mögliche Ergebnis derartig individualisierter und flexibler (oder aufgesplitterter) Systeme zu beschreiben. Wissen und Information sind erforderlich, um die einzelnen Teile zusammenzufügen - Wissen und Information, über die nicht alle verfügen.

Stroobant (1996) verweist hinsichtlich der Handhabung der persönlichen Kompetenzausweise auf mehrere Ungereimtheiten in dem Weißbuch, die teilweise auch im Zusammenhang mit der Beziehung zwischen Flexibilität und Zersplitterung stehen. So ist es paradox, daß zwar die Bedeutung früher bzw. nicht formell erworbener Kompetenzen nachdrücklich hervorgehoben wird, gleichzeitig jedoch einschneidende Etatkürzungen im Bereich der institutionellen allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa vorgenommen werden. Ebenso paradox ist es, daß zwar die Bedeutung nicht formell erworbener Kompetenzen beteuert, gleichzeitig aber von einer Kompetenzverschwendung auf dem Arbeitsmarkt begleitet wird. Drittens wirft Stroobant die Frage auf, ob allgemeine und berufliche Bildung nicht in eine neue Form des „Taylorismus" verfalle, da sich eine starke Tendenz zur Zersplitterung (Modularisierung) von Fertigkeiten und Kompetenzen abzeichnet. Diese Ungereimtheiten, so unterschiedlich sie auch sein mögen, sind ein wichtiger Bestandteil des Kontextes, in dem der persönliche Kompetenzausweis eingeführt werden soll.

Stroobant (1996) has pointed to several paradoxes in the White Paper's treatment of the PSC, partly related to the relationship between flexibility and fragmentation. Firstly, there is a paradox connected to insistence on the importance of prior and non-formal competencies as long as it is paralleled by major budgetary setbacks within the formal education and training sector of Europe. Secondly, there is a paradox connected to the insistence of the importance of non-formal competencies as long as it is paralleled by the waste of competencies within the labour market. Thirdly, Stroobant questions whether education and training are entering some kind of new "Taylorism" as there is a strong tendency towards fragmentation (modularization) of skills and competencies. These paradoxes, different as they may be, form an important part of the context into which the PSC is to be launched.

les résultats d'un tel système individualisé et flexible (ou morcelé). Il faut, pour pouvoir rassembler tous les éléments en un tout cohérent, disposer de connaissances et d'informations que tous ne possèdent pas.

Stroobant (1996) relève dans l'exposé de la carte personnelle de compétences par le Livre blanc plusieurs contradictions liées en partie au rapport entre flexibilité et morcellement. Premièrement, il est contradictoire d'insister sur l'importance des acquis non formels en même temps que de considérables restrictions budgétaires interviennent dans le secteur de la formation générale et professionnelle en Europe. Deuxièmement, il est contradictoire d'insister sur l'importance des compétences non formelles en même temps qu'intervient un gaspillage des compétences sur le marché du travail. Troisièmement, Stroobant se demande si la formation générale et professionnelle ne se trouve pas, eu égard à la forte tendance au morcellement, sous le coup d'une sorte de nouveau "taylorisme". Pour différentes qu'elles soient, ces contradictions représentent un élément important du contexte dans lequel la carte personnelle de compétences doit être lancée.

5.3 Transparenz und Sichtbarkeit

Größere Transparenz und Sichtbarkeit im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung sind möglicherweise auf die Einführung von Systemen zur Identifizierung nicht formell erworbener Kenntnisse zurückzuführen.

Erstens wird die Portfolio-Methode von vielen *per se* als ein Weg zur Verbesserung der Transparenz und Sichtbarkeit betrachtet. Das wird am französischen und am britischen Ansatz deutlich: der Inhaber des Portfolios soll ein besseres Verständnis seiner Kompetenzen entwickeln (der pädagogische Aspekt des Verfahrens). Der Emp-

Transparency and visibility

Increased transparency and visibility within the field of education and training may be a possible result of the introduction of systems for identification of non-formal learning.

Firstly, the methodology of the portfolio is looked upon by many as a way, *per se*, to improve transparency and visibility. This is evident in the French and the British approaches: the holder of the portfolio should develop a better understanding of his or her skills (the pedagogic character of the process). The receiver of the portfolio, the employer and/or the educational in-

Transparence et visibilité

L'introduction de systèmes d'identification des acquis non formels pourrait contribuer à renforcer la transparence et la visibilité dans le domaine de la formation générale et professionnelle.

En premier lieu, nombreux sont ceux qui considèrent la méthode du portefeuille comme un moyen en soi d'améliorer la transparence et la visibilité. Cet aspect est manifeste dans les démarches française et britannique: le titulaire du portefeuille devrait parvenir à une meilleure compréhension de ses compétences (c'est le caractère pé-

fänger des Portfolio, also der Arbeitgeber und/oder die Bildungseinrichtung, sollen einen Nachweis der tatsächlichen Kompetenzen des Portfolio-Inhabers erhalten.

Zweitens kann größere Transparenz und Sichtbarkeit auch auf die Klärung der Verfahren, Vorschriften und Normen für die Validierung und Zertifizierung zurückzuführen sein. Diese Klärung, die in engem Zusammenhang mit den Anmerkungen zur „institutionellen Grundlage" zu sehen ist - scheint notwendig zu sein, um Vertrauen zu schaffen, und war ein wichtiger Bestandteil der in den 90er Jahren durchgeführten Reformen in Australien und Irland. In ihrem Buch „La Gestion des Compétences" unterbreitet Colardyn (op.cit.) einige Vorschläge zur praktischen Gestaltung einer solchen Institution („Kommission") bei gleichzeitiger Klärung der Verfahren, Vorschriften und Normen für die Validierung und Zertifizierung. Die Hauptelemente lauten nach unserem Verständnis folgendermaßen:

- Das Ziel ist nicht die Schaffung einer zentralisierten Stelle oder Politik, sondern die Vorstellung von einer allgemeinen Politik, die auf einem gegenseitigen Verständnis beruht, allen Teilnehmern die Möglichkeit bietet, ihre Ansichten zu äußern und einen ausreichenden Informationsstand gewährleisten.
- Das Ziel sollte nicht die Schaffung einer neuen Institution sein, sondern die Schaffung einer Schnittstelle zwischen den bestehenden Institutionen/Teilnehmern.
- Das Bemühen um (offene) Beratungen ist für diese „Schnittstelle" grundlegend. Beratungen sind notwendig, um angemessen Systeme und Verfahren zu entwikkeln, die von allen Teilnehmern als legitim anerkannt werden.
- Die Validierung sollte auf sich auf zwei Hauptelemente stützen: auf Theorie/Wissen und auf Erfahrung/Kompetenz.

Wenn ein solcher eindeutiger Rahmen besteht, ist der Informationsfluß vorhersehbar, wenn auch nicht inhaltlich, so doch im Hinblick auf die Form und den Umfang. Colardyns Vorschlag einer Institution sollte eine Dokumentation der tatsächlichen Kompetenzen des Portfolio-Inhabers erhalten.

Secondly, improved transparency and visibility may be the result of clarifying the procedures, rules and standards for validation and certification. Closely related to the points made on "institutional basis", this clarifying seems to be necessary in order to create confidence and was an important part of the Australian and Irish reforms during the 1990s. In her book "La Gestion des Competences", Colardyn (op.cit.) has made some suggestions regarding the practical design of such an institution ("Commission") clarifying the procedures, rules and standards for validation and certification. In our interpretation, the main elements are:

- The objective is not to create a centralized body and policy, but to envisage a general policy based on a mutual understanding where all participants have had the possibility to present their views and where the level of information is sufficient.
- The objective should not be to create a new institution, but rather to create an interface between existing institutions/participants.
- Striving for (open) reflection is basic to this "body of interface". Reflection is necessary in order to arrive at adequate systems and methods, recognised as legitimate by the participants.
- Validation should be based on two main elements: on the basis of theory/knowledge and on the basis of experience/competence.

When such a clear framework has been established, the flow of information is predictable, not in content, but in form and extent. Colardyn's suggestions of an interface between existing institutions, and the importance of a reflective approach, are closely related to our emphasis on the relationship between institutional design and legitimacy of the decisions taken (on methods and systems). A comparative study of the European approaches to

dagogique du processus). Les destinataires du portefeuille, employeur et/ou établissement d'enseignement, doivent voir documentées les compétences effectivement détenues par le titulaire du portefeuille.

En second lieu, l'amélioration de la transparence et de la visibilité peut résulter de la clarification des procédures, règles et critères de validation et de certification. En étroite corrélation avec les aspects évoqués à la section sur la "base institutionnelle", cette clarification paraît nécessaire pour instaurer la confiance, et elle a constitué un élément important des réformes menées en Australie et en Irlande au cours des années 90. Dans son ouvrage "La gestion des compétences", Colardyn (op. cit.) a présenté quelques suggestions relatives à l'aménagement concret d'une telle institution ("Commission") de clarification des procédures, règles et critères de validation et de certification. Les principaux éléments tels que nous les interprétons sont les suivants:

- l'objectif n'est pas de mettre en place un organisme et une politique centralisés, mais de concevoir une politique globale basée sur une compréhension mutuelle, où tous les participants ont eu le loisir de présenter leur point de vue et où le niveau d'information est suffisant;
- l'objectif ne doit pas être de créer une nouvelle institution, mais plutôt d'établir une interface entre institutions existantes et participants;
- l'effort de concertation (ouverte) est fondamental pour cette "interface"; la concertation est nécessaire pour parvenir à des systèmes et méthodes adéquats dont la légitimité est reconnue par les participants;
- la validation doit se baser sur deux éléments principaux: théorie/connaissances et expérience/compétence.

Dès lors qu'est en place un cadre présentant une telle clarté, le flux d'informations est prévisible (non pas son contenu, mais sa forme et son ampleur). La suggestion d'une interface entre institutions existantes telle

ner Schnittstelle zwischen bestehenden Institutionen und die Bedeutung einer reflektierten Herangehensweise sind eng verbunden mit unserer besonderen Hervorhebung der Beziehung zwischen institutioneller Gestaltung und der Legitimität der getroffenen Entscheidungen (über Verfahren und Systeme). Eine vergleichende Studie über die europäischen Validierungsverfahren sollte sich auf diese Gesichtspunkte der Transparenz konzentrieren. Erstens: tragen die angewendeten Methoden sowohl für den Inhaber als auch für den Empfänger zur Transparenz und Sichtbarkeit bei? Zweitens: inwieweit werden Transparenz und Sichtbarkeit durch den institutionellen Aufbau, durch den Wandel der Teilnahme und der Rollen beeinflußt?

validation should focus on these aspects of transparency. Firstly, do the applied methodologies contribute to transparency and visibility, for the holder as well as for the recipient? Secondly, how has transparency and visibility been affected by the institutional set-up, by changes in participation and roles?

qu'elle est formulée par Colardyn et l'importance d'une démarche de concertation sont étroitement liées à l'accent que nous mettons sur la corrélation entre agencement institutionnel et légitimité des décisions prises (sur les méthodes et les systèmes). Une étude comparative des démarches européennes de validation devrait se concentrer sur ces aspects de transparence. Premièrement, les méthodes utilisées contribuent-elles à la transparence et à la visibilité, pour le titulaire comme pour le destinataire? Deuxièmement, comment la transparence et la visibilité sont-elles affectées par l'environnement institutionnel et par les changements au niveau de la participation et des fonctions?

5.4 Transfer

Der größere Wert, der Lernen durch Erfahrung beigemessen wird, stützt sich auf die (feste) Überzeugung, daß der Transfer von Kompetenzen zwischen unterschiedlichen Umgebungen möglich ist. Die Transferfrage kann auf verschiedenen Ebenen gestellt werden. Erstens ist der Transfer von Fertigkeiten eine Frage des Transfers zwischen verschiedenen Institutionen und Organisationen. Unter der Annahme, daß früher (formell oder nicht formell) erworbene Kenntnisse in einem zu diesem Zweck errichteten System validiert wurden, sollten die folgenden Fragen gestellt werden:

- Inwieweit ermöglichen diese (validierten) Qualifikationen den Zugang zu formaler Bildung?
- Welchen Wert haben diese (validierten) Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt?
- Welchen Wert haben diese (validierten) Qualifikationen im Unternehmen, im Rahmen einer Berufslaufbahn?

Unter Berücksichtigung der Tatsache, daß die meisten Systeme für die Validierung früher bzw. nicht formell erworbener Qualifikationen erst seit kurzer Zeit im Einsatz sind, sollte eine vergleichende Studie der Verfahren und Systeme in Europa vorhandene Erfahrungen im Zusammenhang mit

Transfer

The increased value accredited to experiential learning is based on a (firm) belief that transfer of skills between different environments is possible. The question of transfer can be formulated on different levels. Firstly, transfer of skills is a question of transfer between different institutions and different organisations. Assuming that prior (formal or non-formal) learning has been validated in a system set up for this purpose, the following questions should be asked:

- To which extent is it possible to access formal education on the basis of these (validated) skills?
- What is the value of these (validated) skills on the labour market?
- What is the value of these (validated) skills within the enterprise, in a career setting.

Taking into account the fact that most systems for validation of prior and non-formal learning have been operational for a short time, a comparative study of European methods and systems should as far as possible elaborate existing experiences related to the transferability of validated skills.

Secondly, the dichotomy specialised/generalised skills may be useful in or-

Transfert

L'importance croissante attribuée à l'apprentissage basé sur l'expérience est fondée sur la (ferme) conviction qu'un transfert des compétences entre différents environnements est possible. La question du transfert peut être formulée à différents niveaux. Tout d'abord, le transfert des compétences est une question de transfert entre différentes institutions et différentes organisations. Dans l'hypothèse où des acquis (formels ou non formels) ont été validés dans un système mis en place à cet effet, il convient de poser les questions suivantes:

- dans quelle mesure est-il possible d'accéder à un système éducatif formel sur la base de ces compétences (validées)?
- quelle est la valeur de ces compétences (validées) sur le marché du travail?
- quelle est la valeur de ces compétences (validées) dans l'entreprise, dans la perspective de la carrière professionnelle?

Compte tenu du fait que la plupart des systèmes de validation des acquis non formels ne fonctionnent que depuis peu, une étude comparative des méthodes et systèmes européens devrait dans toute la mesure du possible examiner les expériences réalisées en

der Übertragbarkeit validierter Qualifikationen herausarbeiten.

Zweitens kann die Aufteilung in fachliche/allgemeine Qualifikationen nützlich sein für das Verständnis der Probleme, die im Zusammenhang mit dem Qualifikationstransfer auftreten. Das Weißbuch (op.cit.) betont die Bedeutung der Schaffung einer breitangelegten Wissensgrundlage, d.h. einer Wissensgrundlage, die nicht allein aus enggefaßten fachlichen Kenntnissen, sondern auch aus sozialen Kompetenzen besteht. Diese Grundlage sei erforderlich, so heißt es, um den raschen und radikalen Wandel in der Arbeitswelt erfolgreich zu bewältigen. Schlüsselelemente sind Team- und Gruppenfähigkeit, Kreativität usw. Diese Fähigkeiten können nur teilweise im formalen Bildungswesen erworben werden. Den Erfahrungen, die während der Arbeit, bei Freizeitaktivitäten und Zuhause erworben werden, fällt damit eine entscheidende Bedeutung zu. Die Bedeutung des persönlichen Kompetenzausweises wird ausdrücklich mit diesem Argument verknüpft, und dieser erweist sich damit als wichtigstes Instrument zur Unterstützung einer neuen Wissens- und Kompetenzpolitik.

Die entscheidende Frage - und dies gilt sowohl für den persönlichen Kompetenzausweis als auch für die verschiedenen nationalen Systeme, die z.Zt. geschaffen werden (vielfach gestützt auf eine Argumentation, die sich sehr eng an die Argumentation des Weißbuches anlehnt), ist methodischer Natur: wie durch die Besprechung des ESA-Systems (Abschnitt 3) nachgewiesen wurde, sind rechnergestützte „Expertensysteme" wichtige Bestandteile der Systeme, die gegenwärtig errichtet werden. Die Frage lautet nun, ob die bestehenden Methoden in der Lage sind, den sozialen und kooperativen Charakter der validierten Qualifikationen widerzuspiegeln. Oder mit den Worten von Günter Trost (1996)[18]:

Mißt die Prüfung das, was sie messen soll? Hohe Objektivität einer Prüfung ist notwendig, aber nicht hinreichende Voraussetzung für deren Gültigkeit (S. 5).

Die Tatsache, daß soziale Kompetenzen und die Fähigkeit zur Zusammen-

der to understand the problems related to transfer of skills. The White Paper (op.cit.) stresses the importance of creating a broad knowledge base, understood as a knowledge base not only consisting of narrow, technical skills, but also of social skills. This base is necessary, it is stated, in order to cope with the fast and radical changes within the sphere of work. The ability to cooperate, to work in teams, creativity, etc. are put forward as core elements of this. These capacities, it is said, can only partly be acquired through formal education. Experience from work, leisure activities and home thus being of critical importance. The emphasis on the Personal Skills Card is explicitly linked to this logic of argument, thus becoming the principal tool in order to support a new policy of knowledge and competence.

The critical question, for the PSC as well as for the different national systems being created (very often based on an argumentation closely related to the one presented in the White Paper) is of a methodological character: as illustrated by the discussion of the European Skills Accreditation system (section 3), electronically based "Expert Systems" are important parts of the systems presently being set up. The question is whether the existing methodologies are able to reflect the social and cooperative character of the skills validated. Or as Günter Trost (1996)[18] puts it:

Does the examination measure what it should? Such an examination must be highly objective although not a sufficient criteria for its validity (page 5).

The fact that social and cooperative skills are difficult to delimit may lead to a validation bias where specific rather than the general and broad skills are recognised. Whether this is the case, is impossible to decide on the basis of existing information.

matière de transférabilité de compétences validées.

Deuxièmement, la distinction entre compétences spécialisées et compétences générales peut être utile pour comprendre les problèmes liés au transfert des compétences. Le Livre blanc (op. cit.) souligne l'importance de l'instauration d'une large base de connaissances, c'est-à-dire d'une base de connaissances ne comprenant pas uniquement les compétences techniques au sens restreint, mais aussi les compétences sociales. Une telle base est nécessaire, poursuit le Livre blanc, pour maîtriser le changement rapide et radical du monde du travail. Les éléments essentiels en seraient l'aptitude à collaborer, à travailler en équipe, la créativité, etc. Ces capacités ne peuvent être acquises qu'en partie par l'intermédiaire de l'éducation formelle, une importance capitale revenant donc aux expériences réalisées au poste de travail, pendant ses loisirs et chez soi. La carte personnelle de compétences favorisée par le Livre blanc est explicitement liée à cet argument et devient ainsi le principal instrument à l'appui d'une politique nouvelle des connaissances et des compétences.

La question décisive, tant pour la carte personnelle de compétences que pour les différents systèmes nationaux en cours de création (très souvent sur la base d'une argumentation étroitement liée à celle du Livre blanc), est d'ordre méthodologique: comme l'a montré la discussion du système européen d'accréditation des compétences (chapitre 3), les "systèmes experts" informatiques constituent des éléments importants des systèmes actuellement mis en place. La question est de savoir si les méthodes existantes sont à même de refléter le caractère social et coopératif des compétences validées, ou, pour citer Günter Trost (1996)[18]:

L'examen mesure-t-il ce qu'il doit mesurer? L'objectivité optimale d'un examen est une condition nécessaire, mais non pas suffisante de sa validité. (p. 5)

Le fait que les compétences sociales et coopératives soient difficiles à délimiter peut entraîner une distorsion

arbeit schwer abgrenzbar sind, kann zu einer Verzerrung der Validierung führen, bei der eher fachliche als allgemeine und breitgefaßte Kompetenzen anerkannt werden. Ob dies der Fall ist, kann anhand der vorliegenden Informationen nicht entschieden werden.

de la validation, lorsqu'il s'agit de reconnaître des compétences spécifiques plutôt que les compétences générales et globales. Les informations disponibles sont insuffisantes pour déterminer si tel est le cas.

6 Schlußbemerkungen

Die neuen Verfahren und Systeme, die für die Identifizierung und Validierung früher bzw. nicht formell erworbener Kenntnisse eingeführt werden, werden sich auf die Transparenz und den Transfer von Kompetenzen auf sektoraler, regionaler, nationaler und auch europäischer Ebene auswirken. Ausmaß und Umfang dieser Auswirkungen sind noch ungewiß und hängen in hohem Maße von den methodischen und politischen Entscheidungen ab, die in den kommenden Jahren getroffen werden. Die GD XXII der Europäischen Kommission stellt sich diese Auswirkungen folgendermaßen vor:

Das neue Qualifikationsverfahren (persönlicher Kompetenzausweis), das die Akkreditierung von Leistungen hervorhebt, eröffnet neue Aussichten für die Transparenz und Anerkennung von Qualifikationen. Ohne den Anspruch, ein einheitliches oder harmonisiertes System zu sein, kann das europäische System zur Akkreditierung von Wissen als Katalysator für ein hohes Maß an Konvergenz von nationalen Verfahren dienen (S. 13).

Zwei grundlegende Erwartungen im Zusammenhang mit den Fragen der Transparenz und des Transfers von Kompetenzen werden in diesem Absatz deutlich:

- Die neuen Verfahren und Systeme zur Identifizierung und Validierung nicht formell erworbener Kenntnisse können einen neuen und innovativen Ansatz im Hinblick auf das Problem der Transparenz darstellen. Das Ziel ist die Identifizierung und Bewertung von Leistung, unabhängig davon, wie Lernen/Bildung organisiert waren und die Kompetenzen erworben wurden. Die Tatsache, daß nur wenige Länder in diesem Bereich eine lange und ausgeprägte Tradition vorweisen, könnte sich als Vorteil erweisen, da alle auf der gleichen Ebene beginnen.
- Der neue Ansatz könnte sich als Katalysator für die Entwicklung eines höheren Grades an Konvergenz zwischen den nationalen Ansätzen erweisen, und zwar nicht

Concluding remarks

The new methods and systems introduced for the identification and validation of prior and non-formal learning will affect transparency and transfer of skills at sectoral, regional and national levels as well as on a European level. The extent and the scope of this impact are uncertain, and highly dependent on the methodological and political choices being made in the coming few years. On the part of the European Commission, DG XXII (1997) is envisaging this impact in the following way:

The new approach to qualifications (PSC) which stresses the accreditation of achievement, opens fresh prospects for the transparency and recognition of qualifications. Without purporting to be a single or harmonised system, the European system of accreditation of knowledge can act as a catalyst for a high degree of convergence of national approaches (p.13).

Two basic expectations related to the questions of transparency and transfer of skills can be recognised in this passage.

- The new methods and systems for identification and validation of prior learning could represent *a fresh and innovative approach* to the question of transparency. The objective is to identify and assess achievement, irrespective of the way in which studies/education have been organised and skills acquired. The fact that few nations have long and strong traditions in this field, starting on the same (scratch) level, could prove to be an advantage.
- The new approach could be *a catalyst* for developing a higher degree of convergence between national approaches. Not by decree, but voluntarily, in the form of recognising mutual interest.

As illustrated through our previous discussion, making these expectations a reality implies that the following debates (at least) should be initiated:

Conclusions

Les nouvelles méthodes et les nouveaux systèmes mis en place aux fins d'identification et de validation des acquis non formels se répercuteront sur la transparence et le transfert des compétences aux niveaux sectoriel, régional et national tout comme au niveau européen. L'ampleur et la portée de ces répercussions sont difficiles à prédire, et elles sont fortement tributaires des choix méthodologiques et politiques qui seront opérés dans les années à venir. En ce qui concerne la Commission européenne, la DG XXII (1997) considère ces répercussions dans les termes suivants:

La nouvelle démarche de validation (carte personnelle de compétences), qui met l'accent sur l'accréditation des compétences, ouvre de nouvelles perspectives en matière de transparence et de reconnaissance des qualifications. Sans avoir la prétention de représenter un système unique ou harmonisé, le système européen d'accréditation des compétences peut jouer un rôle de catalyseur favorisant une forte convergence des démarches nationales. (p. 13)

On constate ici deux attentes en ce qui concerne la transparence et le transfert des compétences.

- Les nouvelles méthodes et les nouveaux systèmes d'identification et de validation des acquis non formels pourraient représenter une *approche nouvelle et novatrice* de la question de la transparence. L'objectif est d'identifier et d'évaluer les performances, sans considération de la façon dont les enseignements ont été organisés et dont les compétences ont été acquises. Le fait que des traditions éprouvées et bien établies n'existent que dans un petit nombre de pays et que tous se trouvent au même stade initial pourrait s'avérer représenter un atout.
- La nouvelle démarche pourrait faire œuvre de *catalyseur* pour l'instauration d'un plus grand degré de convergence entre les démarches nationales, non pas par voie de décret, mais de façon vo-

nur auf dem Wege von Verordnungen, sondern freiwillig durch Anerkennung gegenseitiger Interessen.

Wie wir im Verlauf der vorherigen Diskussion nachweisen konnten, sollten (zumindest) die folgenden Debatten angeregt werden, um die o.g. Erwartungen zu verwirklichen:

- Eine Debatte darüber, wie die Information in den jeweiligen Ländern sowie von einem Land zum anderen bereitgestellt werden könnte und sollte, um ein allmähliches und gegenseitiges Lernen zu unterstützen. Aufgrund dieser allmählichen Entwicklung könnten Systemen entstehen, die sich durch eine relative Stärke und Legitimität auszeichnen.
- Eine Debatte über die Frage der Mitwirkung an diesen Systemen und der institutionellen Unterstützung bei der Errichtung dieser Systeme. Die Frage anerkannter und vertrauenswürdiger Normen sind in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung.
- Eine grundlegende Debatte darüber, wie die Vorzüge eines „Bottom up-Verfahrens" (das zur Berücksichtigung von Vielfalt und Komplexität erforderlich sind) mit der Notwendigkeit kohärenter, übergreifender Lösungen/Systeme/Rahmen kombiniert werden kann.

Information, Teilnahme und Kohärenz bilden daher Fragen von wesentlicher Bedeutung im Hinblick auf die neuen Methoden und Systeme der Anrechnung und Anerkennung, die gegenwärtig eingeführt werden.

- A debate on how information, in the individual countries as well as between countries, could and should be supplied, supporting gradual and mutual learning. This kind of piecemeal development could lead to systems of some strength and legitimacy.

- A debate on the question of participation in and institutional support of the systems being set up. The question of recognised and trusted validation standards being of special importance in this context.

- A fundamental debate on how the qualities of a "bottom-up approach" (necessary to reflect diversity and complexity) can be combined with the need for a coherent, overarching solution/system/framework.

The questions of *information, participation and coherence* are thus crucial to the new validation and accreditation methodologies and systems being introduced now.

lontaire à partir de la reconnaissance des intérêts mutuels.

Comme nous l'avons montré dans cet exposé, il faudra, pour que ces attentes deviennent réalité, que s'engagent (tout au moins) les discussions suivantes:

- une discussion sur la façon dont, tant dans chaque pays qu'entre les pays, les informations peuvent et doivent être fournies à l'appui d'un processus d'apprentissage graduel et mutuel; une telle évolution progressive pourrait aboutir à des systèmes dotés d'une certaine force et investis d'une certaine légitimité;
- une discussion sur la question de la participation à ces systèmes et du soutien institutionnel à leur mise en place, la question de normes reconnues et acceptées revêtant dans ce contexte une importance cruciale;
- une discussion de fond sur la façon dont les avantages d'une "démarche du bas vers le haut" (nécessaire pour refléter la diversité et la complexité) peuvent être combinés avec la nécessité de solutions/systèmes/cadres cohérents et universels.

Les aspects de l'*information*, de la *participation* et de la *cohérence* sont donc des questions fondamentales pour les nouvelles méthodes et les nouveaux systèmes qui sont actuellement mis en place.

Literaturverzeichnis

Aristoteles (1987): *Nikomachische Ethik*, Berlin

Bjørnåvold, J. und Hernes, H.K. (1993): *Om å styre gjennom kompetanse. Det åpne eller det lukkede perspektivet.* I Mordt (red): Utdanningssytement i endring, NFR-LOS, Oslo.

CEDEFOP (1994/1996): *Identification and accreditation of skills and knowledge acquired through life and work experience.* Berlin/ Thessaloniki.

Chaplin, T. und Drake, K. (1987): *American Experience of Accreditation of Employer-Provided Training.* DES Pickup Programme, Manchester.

Colardyn, D. (1994): *Certification of Adult Education.* In *International Encyclopaedia of Education.* Oxford, New York und Tokio.

Colardyn, D. (1996): *La gestion des compétences*, Paris.

Elster, J. (1992): *Arguing and bargaining.* In Malnes/Underdal: Rationality and Institutions, Oslo

Eriksen, E.O. (1993): *Den offentlige dimensjon*, Oslo.

Eriksen, E.O. (1995): *Deliberativ politikk*, Oslo

Europäische Kommission (1995): *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*, Luxemburg.

Europäische Kommission (1996): *Europäische Methode für die Akkreditierung fachlicher und beruflicher Kompetenzen*, Internes Informationsmemorandum, Brüssel.

Europäische Kommission (1997): *Transparency and Recognition of Qualifications: Situation and Outlook*, Brüssel.

Habermas, J (1994): *Three normative models of democracy.* In Constellations, Vol.1, no.1.

Kerr, D. (1996): *Taking Credit. Recognition of Prior Learning.* Beitrag zur Konferenz über die Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen, Johannesburg, Südafrika.

Kettner, M. (1993): *Scientific knowledge. Discourse Ethic and Consensus in Public Sphere.* In Winkler/Coombs: *Applied Ethics: A reader.* Oxford.

Le Magazine (1996:5): *Beurteilen Sie Ihre Fähigkeiten! Das Europäische Projekt zur Bewertung und Anerkennung von Kompetenzen.*

Leonardo da Vinci Programme (1995): *Projet pilote: Euro Validation*, Lille.

Literature

Aristoteles (1987): *The Nichomacean Ethics*, London

Bjørnåvold, J. and Hernes, H.K. (1993): *Om å styre gjennom kompetanse. Det åpne eller det lukkede perspektivet.* I Mordt (red): *Utdanningssystemet i endring*, NFR-LOS, Oslo.

CEDEFOP (1994/1996): *Identification and accreditation of skills and knowledge acquired through life and work experience.* Berlin/ Thessaloniki.

Chaplin,T. and Drake, K.(1987): *American Experience of Accreditation of Employer-Provided Training.* DES Pickup Programme, Manchester.

Colardyn, D. (1994): *Certification of Adult Education.* In *International Encyclopaedia of Education.* Oxford, New York and Tokyo

Colardyn, D. (1996): *La gestion des compétences*, Paris.

Elster, J. (1992): *Arguing and bargaining.* In Malnes/Underdal: Rationality and Institutions, Oslo

Eriksen, E.O. (1993): *Den offentlige dimensjon*, Oslo.

Eriksen, E.O. (1995): *Deliberativ politikk*, Oslo

European Commission (1995): *White Paper: Teaching and learning. Towards the learning society*, Luxembourg.

European Commission (1996): *European Skills Accreditation System*, Internal information memorandum, Brüssels.

European Commission (1997): *Transparency and Recognition of Qualifications: Situation and Outlook*, Brussels.

Habermas, J. (1994): *Three normative models of democracy.* In Constellations, Vol.1, no.1.

Kerr, D. (1996): *Taking Credit. Recognition of Prior Learning*, Address to conference on RPL, Johannesburg, South Africa.

Kettner, M. (1993): *Scientific knowledge. Discourse Ethic and Consensus in Public Sphere.* In Winkler/Coombs: *Applied Ethics: A reader.* Oxford.

Le Magazine (1996:5): *Beurteilen Sie Ihrer Fähighkeiten! Das Europäische Projekt zur Bewertung und Anerkennung von Kompetenzen*

Leonardo da Vinci Programme (1995): *Projet pilote: Euro Validation.* Lille

Bibliographie

Aristote: *Éthique à Nicomaque.*

Bjørnåvold, J. & Hernes, H.K. (1993): *Om å styre gjennom kompetanse. Det åpne eller det lukkede perspektivet.* I Mordt (red): Utdanningssytement i endring, NFR-LOS, Oslo.

CEDEFOP (1994/1996): *Identification et validation des savoir-faire et des connaissances acquises dans la vie et les expériences de travail.* Berlin/Thessalonique.

Chaplin, T. & Drake, K. (1987): *American Experience of Accreditation of Employer-Provided Training.* DES Pickup Programme, Manchester.

Colardyn, D. (1994): *Certification of Adult Education.* In *International Encyclopaedia of Education.* Oxford, New York & Tokyo.

Colardyn, D. (1996): *La gestion des compétences*, Paris.

Elster, J. (1992): *Arguing and bargaining.* In Malnes/Underdal: Rationality and Institutions, Oslo.

Eriksen, E.O. (1993): *Den offentlige dimensjon*, Oslo.

Eriksen, E.O. (1995): *Deliberativ politikk*, Oslo

Commission européenne (1995): *Livre blanc sur l'éducation et la formation: vers une société cognitive*, Luxembourg.

Commission européenne (1996): *European Skills Accreditation System (Système européen d'accréditation des compétences)*, mémorandum interne d'information, Bruxelles.

Commission européenne (1997): *Transparency and Recognition of Qualifications: Situation and Outlook (Transparence et reconnaissance des qualifications: situation et perspectives)*, Bruxelles.

Habermas, J. (1994): *Three normative models of democracy.* In Constellations, vol. 1, n° 1.

Kerr, D. (1996): *Taking Credit. Recognition of Prior Learning.* Contribution à la conférence sur la reconnaissance des acquis, Johannesburg, Afrique du Sud.

Kettner, M. (1993): *Scientific knowledge. Discourse Ethic and Consensus in Public Sphere.* In Winkler/Coombs: *Applied Ethics: A reader*, Oxford.

Le Magazine (1996:5): *Testez vos connaissances! - Le projet européen de validation et d'accréditation des compétences.*

Programme Leonardo da Vinci (1995): *Projet pilote: Euro Validation.* Lille

Liétard, B. (1991): *Reconnaissance et validation des compétences professionelles en France.* In CEDEFOP, *Formation Professionelle,* Berlin.

National Board of Education (1994): *Competence-based qualifications,* Helsinki.

National Board of Education (19969: *Vocational Qualifications for adults,* Helsinki.

OECD (1989): *Le Japon à l'oeuvre: emploi et flexibilité,* Paris.

OECD (1996*): Measuring what people know. Human Capital Accounting for the Knowledge Economy,* Paris.

Okamoto, K. (1992): *Education of the rising sun: An introduction to education in Japan,* Tokyo. Zitiert in Colardyn (1996).

Stroobant, (1996): *Adress to conference on „Evaluation and Validation of Skills and Qualifications,* Brüssel, Nov. 1996.

Trost, Günter (1996): *Objektivierbarkeit von Prüfungsmethoden: Beitrag zum Expertengespräch über das geplante Pilotvorhaben der Europäischen Kommission zu Akkreditierungsverfahren in der beruflichen Bildung.* Bonn

TAFE (1996): *Introducing services to customers,* Ashfield (Australia).

Wolf, Alison (1997): *GNVQ 1993-1997.* Further Education Development Agency, London.

Liétard, B. (1991): *Reconnaissance et validation des compétences professionelles en France.* In CEDEFOP, *Formation Professionelle,* Berlin.

National Board of Education (1994): *Competence-based qualifications,* Helsinki.

National Board of Education (1996*): Vocational Qualifications for adults,* Helsinki.

OECD (1989): *La Japon à laeuvre: emploi et flexibilité,* Paris

OECD (1996): *Measuring What People Know. Human Capital Accounting for the Knowledge Economy.* Paris

Okamoto, K. (1992*): Education of the rising sun. An introduction to education in Japan,* Tokyo. Cited in Colardyn (1996).

Stroobant, (1996): *Address to conference on "Evaluation and Validation of Skills and Qualifications,* Brussels Nov.1996.

Trost, Günter (1996): *Objektvierbarkeit vom Prüfungsmethoden: Beitrag zum Expertengespräch über das geplante Pilotvorhaben der Europäischen Kommission zu Akkreditierungsverfahren in der beruflichen Bildung.* Bonn

TAFE (1996): *Introducing services to customers,* Ashfield (Australia).

Wolf, Allison (1997): *GNVQ 1993-97.* Further Education Development Agency, London.

Liétard, B. (1991): *Reconnaissance et validation des compétences professionnelles en France.* In CEDEFOP, *Formation Professionnelle,* Berlin.

Conseil national de l'enseignement (1994): *Competence-based qualifications,* Helsinki.

Conseil national de l'enseignement (1996): *Vocational Qualifications for adults,* Helsinki.

OCDE (1989): *Le Japon à l'œuvre: emploi et flexibilité,* Paris.

OCDE (1996): *Measuring what people know. Human Capital Accounting for the Knowledge Economy,* Paris.

Okamoto, K. (1992): *Education of the rising sun: An introduction to education in Japan,* Tokyo. Cité dans Colardyn (1996).

Stroobant (1996): *Contribution à la conférence sur "l'évaluation des compétences et des qualifications",* Bruxelles, novembre 1996.

Trost, Günter (1996): *Objektivierbarkeit von Prüfungsmethoden: Beitrag zum Expertengespräch über das geplante Pilotvorhaben der Europäischen Kommission zu Akkreditierungsverfahren in der beruflichen Bildung.* Bonn.

TAFE (1996): *Introducing services to customers,* Ashfield (Australia).

Wolf, Allison (1997): *GNVQ 1993-97,* Further Education Development Agency, Londres.

Noten

1) In diesem Bericht werden wir den Begriff *nicht formell* anstelle des gebräuchlicheren *informell* verwenden. In der englischen Sprache wird das Wort *informal (informell)* verwendet, um etwas „Ungeregeltes, nicht Förmliches" zu beschreiben. Der informelle Erwerb von Kenntnissen („learning by doing", Lernprozesse aus der Praxis heraus) muß selbstverständlich in neuen Methoden und Systemen Niederschlag finden. Doch neben diesen neuen Lernformen sollten auch die planvollen und expliziten Ansätze in Fragen des Lernens, die in Organisationen unterschiedlichster Art (im Zusammenhang mit Teamarbeit und unternehmensweiten Qualitätskonzepten) eingeführt werden, näher betrachtet werden. Denn solche Lernformen sind zwar alles andere als informell und zufällig, werden aber oft nicht förmlich anerkannt wie der Wissenserwerb in Bildungseinrichtungen. Der Begriff *nicht formell* umfaßt unseres Erachtens beide Formen des Lernens, das zufällige und das nicht zufällige (geplante).

2) S. Europäische Kommission (1996): *Weißbuch. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft.*

3) Wenn einige Hauptgründe für die „Explosion" im Bereich der Anerkennung von früher bzw. nicht formell erworbenen Kenntnissen genannt werden sollten, würde die Personalbeschaffung über den externen Arbeitsmarkt einen hohen Rang einnehmen. Wenn die Einstellung in „geschlossenen Systemen" stattfindet (was sowohl in Unternehmen als auch in Branchen der Fall sein kann), werden früher bzw. nicht formell erworbene Kenntnisse normalerweise berücksichtigt (s. Kapitel über Japan, 3.6). Eine Schwächung dieser Systeme könnte leicht zu einem wachsenden Bedarf an Identifizierungs- und Anerkennungsverfahren führen.

4) Die Unterscheidung zwischen Zertifizierung und Validierung beruht auf der Arbeit von Danielle Colardyn, die in der „International Encyclopaedia of Education" (1994) und „La gestion des compétences" (1996) dargelegt ist.

5) Die konzeptuellen Probleme, die sie aus der Beschreibung der Innovationen ergeben, sind erheblich. Die von Colardyn vorgeschlagene Unterscheidung zwischen Zertifizierung und Validierung sollte als Ausgangspunkt für weitere Überlegungen - und nicht als endgültige Definition - betrachtet werden. Die französische Situation zeigt dies ganz deutlich: Denn in Frankreich hat der Begriff der „validation" eine stark geprägte Bedeutung: er bezieht sich auf einen offiziell erteilten „Stempel" bzw. eine offizielle Genehmigung und steht damit im Grunde genommen im Widerspruch mit der weiter oben vorgenommenen Unterscheidung. Daher wäre die Bezeichnung „évaluation" (auf Englisch vielleicht mit „assessment" und auf Deutsch mit „Beurteilung" oder „Bewertung" wiederzugeben) sachlich angebrachter, da sie auf den Prozeß der Ermittlung eines breiteren

Notes

1) In this report we will use the term *non-formal* instead of the more commonly used *informal*. In the English language, informal is used to describe something *"irregular; without ceremony or formality"*. Informal learning, understood as "learning by doing", "learning by using", "tacit learning", must of course be reflected by the new methodologies and systems. But in addition to these forms, the planned and explicit approaches to learning introduced to work organisations (related to team-work, quality management, etc.) and elsewhere, should be focused on. This last category of learning is far from irregular and casual, but does still not receive the same formal recognition as learning within educational institutions. In this way, the term non-formal includes both the casual and the non-casual (planned) forms of learning.

2) See European Commission (1996): *White Paper. Teaching and learning. Towards the learning society.*

3) If some main cause for the "explosion" in the field of accreditation of prior learning should be indicated, the externalisation of recruitment policies would rank high. When recruitment is taking place in "closed systems" (that could be in enterprises as well as sectors), prior and informal learning have normally been taken into consideration (see chapter on Japan, 3.6). A weakening of these systems could easily lead to an increased demand for identification and accreditation methodologies.

4) The distinction between certification and validation is based on the work of Danielle Colardyn, presented in "International Encyclopaedia of Education" (1994) and "La gestion des competences" (1996).

5) The conceptual problems related to describing the innovations are substantial. The distinction suggested by Colardyn between certification and validation should be looked upon as a starting point, not a final definition. The French case illustrates this clearly: in France, validation has a strong meaning, referring to "a stamp" or "approval" from the state, thus "blurring" the distinction introduced above. Évaluation (in English: assessment) would be a more precise term, pointing to the process of identifying a wider range of learning than is normally the case in traditional certification. The question, which has to be addressed in forthcoming publications, is whether validation should be replaced by other concepts. The English *assessment*, the French *évaluation* and the German *Bewertung* could be more appropriate, not being so strongly linked to the formal

Notes

1) Nous utiliserons dans ce rapport l'expression *non formel* au lieu du terme *informel*, plus communément employé. En français, l'adjectif *informel* signifie "qui n'obéit pas à des règles déterminées; qui n'a pas un caractère officiel". Les acquis informels, au sens de compétences acquises "en faisant", "en utilisant" ou "implicitement", doivent bien sûr être reflétés par les nouveaux systèmes et méthodologies. Mais outre ce type d'acquis, on devrait également mettre l'accent sur les acquis résultant de certaines approches adoptées dans les entreprises - ou ailleurs - et constituant un apprentissage programmé et explicite (lié au travail en équipe, à la gestion par la qualité, etc.). Cette dernière catégorie d'acquis est loin de découler d'un apprentissage laissé au hasard, sans règles déterminées, mais elle n'est pas reconnue formellement au même titre que l'acquisition de connaissances dans un établissement d'enseignement. L'expression *non formel* couvre ainsi selon nous les deux types d'acquis: ceux qui résultent d'un apprentissage non soumis à des règles et ceux qui résultent d'un apprentissage (programmé) obéissant à certaines règles.

2) Cf. Commission européenne (1996): *"Livre blanc. Enseigner et apprendre - vers la société cognitive".*

3) S'il fallait faire état des principales causes de l'"explosion" dans le domaine de l'accréditation des acquis, l'externalisation du recrutement occuperait une place de choix. Lorsque le recrutement s'effectue dans des "systèmes clos" (qui peuvent être des entreprises ou des secteurs), les acquis non formels sont normalement pris en considération (voir le chapitre sur le Japon, 3.6). Un affaiblissement de ces systèmes pourrait facilement aboutir à un renforcement de la demande de méthodologies d'identification et de validation.

4) La distinction entre *certification* et *validation* est basée sur les travaux de Danielle Colardyn présentés dans l'"International Encyclopaedia of Education" (1994) et dans "La gestion des compétences" (1996).

5) Les problèmes conceptuels liés à la description des innovations sont considérables. La distinction suggérée par Colardyn entre *certification* et *validation* devrait être considérée comme un point de départ, non comme une définition définitive. Le cas de la France en est une illustration claire: en France, le terme *validation* a un sens fort, qui renvoie à un "cachet" ou une "autorisation" de l'État, ce qui "brouille" la distinction introduite ci-dessus. Le terme *évaluation* (angl. *assessment*) serait plus précis, car il renvoie au processus d'identification d'une gamme plus vaste d'acquis que ne le fait normalement la *certification* traditionnelle. Le problème à résoudre dans les prochaines publications est de savoir si le terme *validation* doit être maintenu. Il serait peut-être plus approprié d'utiliser les termes *assessment* (angl.), *évaluation* (français) et *Bewertung* (al-

Spektrums an Kenntnissen verweist als dies im Rahmen der traditionellen Zertifizierung der Fall ist. Daher stellt sich die Frage - der in den kommenden Veröffentlichungen nachgegangen werden muß -, ob der Begriff der Validierung durch andere Konzepte zu ersetzen ist. Vielleicht könnte man hier in sinnvollerer Weise die Begriffe *assessment/évaluation/Bewertung* verwenden, die nicht so stark wie der Begriff der Validierung (zumindest in Frankreich) mit dem formellen Zertifizierungswesen verknüpft sind. Das Ergebnis des derart bezeichneten Prozesses könnte dann, wiederum in den drei Sprachen, als *recognition/reconnaissance/Anerkennung* bezeichnet werden.

certification systems as is the case (at least in France) with validation. The final "results" of these processes could be described through concepts like the English *recognition* the German *Anerkennung* and the French *reconnaissance*.

lemand), qui ne sont pas aussi fortement liés aux systèmes formels de certification que l'est (tout au moins en France) la *validation*. Le "résultat" final de ce processus pourrait être désigné par les termes de *recognition* (angl.), *Anerkennung* (allemand) et *reconnaissance* (français).

6) Die Beschreibung der Situation in Australien basiert auf Colardyn (1996), OECD (1996) und TAFE (1996).

6) The Australian case has been developed on the basis of Colardyn (1996), OECD (1996), and TAFE (1996).

6) La description de la situation en Australie est basée sur les travaux de Colardyn (1996), de l'OCDE (1996) et de la TAFE (1996).

7) Die Beschreibung des finnischen Systems beruht auf Informationen der nationalen Bildungskommission (NBE), insbesondere die Beschreibung „Kompetenzbezogener Qualifikationen" (1994) und „Beruflicher Qualifikationen für Erwachsene" (1996).

7) The description of the Finnish system is based on material from the National Board of Education (NBE), especially the presentation of "Competence-based qualifications" (1994) and "Vocational Qualifications for Adults" (1996).

7) La description du système finlandais est basée sur les documents du Conseil national de l'enseignement (NBE), et notamment sur la présentation des "*Competence-based qualifications*" (1994, Qualifications basées sur les compétences) et "*Vocational Qualifications for Adults*" (1996, Qualifications professionnelles pour les adultes).

8) Das finnische System eröffnet Wege der Validierung und Zertifizierung im Rahmen des formellen Bildungswesens und des Erstausbildungssystems. Dies ist ein interessanter Ansatz, formelle Systeme flexibler zu gestalten, geht aber weniger weit als Initiativen, die auf die Validierung bzw. Beurteilung von nicht formell erworbenen Kenntnissen „per se", ohne Zusammenhang mit dem formellen Bildungswesen, abzielen.

8) The Finnish system opens up the way for validation and certification within the formal and initial system. This is an interesting way to make formal systems more flexible, but is less "radical" than those initiatives aiming at the validation and assessment of non-formal learning per se, not necessarily related to the formal education and training system.

8) Le système finlandais ouvre des possibilités de validation et de certification dans le cadre du système d'enseignement formel et de la formation initiale. Il s'agit là d'une voie intéressante, qui permet de rendre les systèmes formels plus flexibles, mais moins "radicale" que les initiatives visant par elles-mêmes à la validation et à l'évaluation des acquis non formels, qui ne sont pas nécessairement liées au système formel d'enseignement et de formation.

9) Die Beschreibung des französischen Systems beruht auf dem CEDEFOP-Bericht (1994) „Identification and accreditation of skills and knowledge acquired through life and work experiences" von Françoise Leplâtre und Christine Ward.

9) The description of the French system is based on CEDEFOP (1994): "Identification and accreditation of skills and knowledge acquired through life and work experiences", written by Francoise Leplâtre and Cristine Ward.

9) La description du système français est basée sur "*Identification et validation des savoir-faire et des connaissances acquises dans la vie et les expériences de travail*" (Françoise Leplâtre et Christine Ward, CEDEFOP, 1994).

10) Vgl. Anmerkungen in der Fußnote 5. In der Beschreibung der französischen Situation werden die Begriffe *évaluation/assessment/Bewertung* den anderweitig weiterhin verwendeten Begriff der Validierung ersetzen.

10) See comments in footnote 5 on the use of validation versus évaluation/assessment.

10) Cf. les commentaires formulés dans la note 5 sur l'utilisation du terme *validation* par rapport à *évaluation/assessment*.

11) Es sei hier betont, daß der „bilan des compétences" und die „Anrechnung für die Vergabe eines Diploms", die weiter oben als zwei Schritte ein und desselben Prozesses dargestellt wurden, unterschiedlicher „institutioneller" Natur sind, da sie auf verschiedenen Zielen und Methoden beruhen.

11) It must be underlined that the "bilan de compétences" and the "accreditation for the award of a diploma" presented above as two steps in the same process, are institutionally separate, based on different objectives and methodologies.

11) Il faut souligner que le "bilan de compétences" et l'"accreditation for the award of a diploma", qui sont présentés ci-dessus comme deux étapes d'un même processus, ne revêtent pas le même caractère institutionnel, car ils sont fondés sur des méthodologies et objectifs différents.

12) Das Verhältnis zwischen dem Gesetz vom Juli 1992 und den CIBC ist kompliziert. Die CIBC erkennen das Vorhandensein bestimmter Fähigkeiten an. Im Hinblick auf eine förmliche Anerkennung (im Rahmen des Bildungssystems) dieser Fähigkeiten muß man eine entsprechende Prüfung ablegen bzw. ein Portfolio zusammenstellen. Die CIBC können mit der Durchführung solcher Prüfungen beauftragt werden. In diesem Falle kommt die betreffende Bildungseinrichtung, und nicht das CIBC, für deren institutionelle Legitimität auf.

12) The relationship between the Law of July 1992 and CIBCs is complicated. The CIBCs provide a recognition of the existence of certain competencies. In order to get these competencies recognised within the formal education and training system, the individual has to pass a particular test or prepare a portfolio. These tests may be sub-contracted to the CIBC, in which case the institutional legitimacy is based on the educational institution, NOT on the CIBC.

12) La relation entre la loi de juillet 1992 et le CIBC est compliquée. Le CIBC reconnaît l'existence de certaines compétences. Afin de faire reconnaître ces compétences dans le système formel d'enseignement et de formation, il faut être reçu à un examen particulier ou préparer un "portefeuille". Le CIBC peut être chargé de l'organisation de ces examen. Dans ce cas, c'est l'établissement d'enseignement, et NON le CIBC, qui est responsable de leur légitimité institutionnelle.

13) Die Beschreibung des britischen Systems beruht auf dem CEDEFOP-Bericht (1994): „Identification and accreditation of skills and knowledge acquired through life and work experiences" von Françoise Leplâtre und Christine Ward.

14) Die Grenzen des Systems der NVQ wurden von Alison Wolf in einem im Juni 1997 veröffentlichten Bericht aufgezeigt („GNVQs 1993-1997"). Ihre Kritik am NVQ-System betrifft in erster Linie dessen Tendenz, auch fachliche Spezialisierungen zu vereinnahmen. Wolf zufolge hat das NVQ-System zu einer spektakulären Verstärkung der Kontrolle der Regierung auf dem Gebiet der Qualifikationen geführt, ohne daß dabei übergreifende Zielsetzungen klarer geworden sind. In der Financial Times vom 9.6.1997 schreibt Wolf, daß das Vereinigte Königreich unter den Tories sich stark auf die europäische Norm des zentral kontrollierten Bildungswesens zubewegt habe. Leider ende die Konvergenz jedoch an dem Punkte, wo eher auf spezielle Fachkenntnisse als auf die allgemeine Bildung von Berufsschülern und Studenten eingegangen werde. Das verstaatlichte System im Vereinigten Königreich sei weder marktorientiert noch stünde es im Einklang mit anderen Systemen im Rahmen der Weltwirtschaft.
Diese Diskussion muß an anderer Stelle fortgesetzt werden. Hier sei zunächst nur erwähnt, daß die Unterscheidung zwischen spezialisierten und generellen Kriterien wichtig ist und im Zentrum einer Debatte über einen einschlägigen europäischen Bezugspunkt stehen muß.

15) Die erwähnten Initiativen haben Beispielcharakter und sind kein ausführliches Verzeichnis. 1996 wurde in mehreren Berichten und auf Konferenzen die Thematik eines europäischen Systems zur Anerkennung von Qualifikationen und PSC aufgegriffen: Der Seminarbericht: „Über die Transparenz der beruflichen Befähigungsnachweise", Rom, März 1996; Der Artikel „Beurteilen Sie Ihre Fähigkeiten! Das europäische Projekt zur Bewertung und Anerkennung von Kompetenzen in „Le Magazine", Nr. 5, September 1996; Arbeitsplan über „Bildungs-Multimedia*" Oktober 1996, Seite 6; Vortrag über „Vergleich der Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Industrie", Oktober 1996, Seite 13-14.

16) Vgl. Fußnote 14 über das System der NVQ.

17) Zum Thema Überlegung sagt Aristoteles (1956:137): „Man überlegt bei allem, was zwar im großen und ganzen konstant, aber im Endeffekt unsicher ist, und bei allem, wo sich das Element des unscharf Begrenzten findet". Bei Eriksen (1995: 17) heißt es: Überlegung ist erforderlich, wenn Unsicherheit darüber herrscht, welche die rationalste und sinnvollste Lösung ist, wenn jedoch zu dem betreffenden Thema logische Überlegungen geführt werden können. In einem demokratischen Umfeld ist es grundlegend, daß Entscheidungen durch echte Mitwirkung getroffen werden. Sie sollten nicht das Gutdünken von Machthabern, starken Interessensgruppen oder reinem Zufall widerspiegeln, sondern ausschlaggebend sollten Argumente sein, und es ist dieser argumentative Vorgang, der das Wesen der Demokratie ausmacht.

13) The description of the British system is based on CEDEFOP (1994): "Identification and accreditation of skills and knowledge acquired through life and work experiences", written by Francoise Leplâtre and Cristine Ward.

14) The limitations of the NVQ-system have been elaborated by Alison Wolf in a report published in June 1997 ("GNVQs 1993-97"). Her main criticism of the NVQ-system is its tendency to embrace specialisation. According to Wolf, the NVQ-system introduced a dramatic increase in government control of qualifications, but without any clear notions of overarching objectives. To cite Wolf (Financial Times 9.6.1997):

"Under the Tories the UK moved much closer to the European Union norm of central control of education. Unfortunately, convergence stopped when it embraced specialisation rather than general education for "vocational" as well as academic students. The UK's nationalised system is neither market-led, nor in step with other systems or the global economy."

This debate has to be continued elsewhere, but the distinction between specialised and general criteria is important, also in the wider, European context.

15) The initiatives discussed are examples, not an exclusive list. During 1996, several reports and conferences addressed the question of a European Skills Accreditation System and the PSC:The seminar report *"Über die Transparenz der beruflichen Befähigungsnachweise"*, Rome, March 1996; The article *"Beurteilen Sie Ihre Fähigkeiten! Das europäische Projekt zur Bewertung und Anerkennung von Kompetenzen"* in "Le Magazine", nr.5, September 1996; Working plan on *"Educational multimedia"*, October 1996, page 6; Paper on *"Benchmarking the Competitiveness of European industry"*, October 1996, page 13-14.

16) See footnote 14 on the NVQ-system.

17) On the topic of deliberation, Aristoteles (1987:77) says: "Deliberation occurs in cases which fall under a general rule, if it is uncertain what the issue will be, and in cases which do not admit of an absolute decision". Eriksen (1995:17) says: Deliberation is needed when it is uncertain what would be the most rational and sensible solution, but when the topic involved is of such a character that it is possible to reason over. In a democratic setting, it is basic that decisions should be qualified. They should not only reflect the pleasure of those in power, strong groups of interest or pure chance, arguments should be decisive, and it is this argumentative process which constitutes democracy.

13) La description du système britannique est basée sur *"Identification et validation des savoir-faire et des connaissances acquises dans la vie et les expériences de travail"* (Françoise Leplâtre et Christine Ward, CEDEFOP, 1994).

14) Les limites du système NVQ sont étudiées par Alison Wolf dans un rapport publié en juin 1997 ("GNVQ 93-97"). Sa critique du système NVQ porte principalement sur sa tendance à couvrir également les spécialisations. D'après Wolf, le système NVQ a entraîné un accroissement spectaculaire du contrôle du gouvernement sur les qualifications, mais sans pour autant aboutir à une clarification des objectifs globaux. Wolf écrit dans le Financial Times du 9 juin 1997:

"Under the Tories the UK moved much closer to the European Union norm of central control of education. Unfortunately, convergence stopped when it embraced specialisation rather than general education for "vocational" as well as academic students. The UK's nationalised system is neither market-led, nor in step with other systems or the global economy."

Ce débat doit être poursuivi, mais la distinction entre les critères spécialisés et généraux est importante, y compris dans le contexte plus vaste de l'Europe.

15) Les initiatives évoquées constituent des exemples et non pas une liste exhaustive. Au cours de l'année 1996, plusieurs rapports et conférences ont porté sur la question d'un système européen d'accréditation des compétences et de la carte personnelle de compétences: le rapport du séminaire sur *"la transparence des certificats de formation professionnelle"*, Rome, mars 1996; l'article *"Testez vos connaissances! - Le projet européen de validation et d'accréditation des compétences"* dans "Le Magazine", n° 5, septembre 1996; le plan d'action *"Educational multimedia"*, octobre 1996, p. 6; le document *"Benchmarking the Competitiveness of European Industry"*, octobre 1996, p. 13-14.

16) Cf. note 14 sur le système NVQ.

17) Aristote (1987:77) dit sur la réflexion: "On réfléchit aux objets qui obéissent à une règle générale, mais dont l'issue est incertaine, et à ceux qui n'admettent pas de décision universelle". Eriksen (1995: 17) écrit: "La réflexion s'impose lorsqu'on ne sait pas exactement quelle est la solution la plus raisonnable et la plus sensée, mais lorsque le thème dont il est question est accessible à la réflexion logique. Dans un environnement démocratique, le bienfondé des décisions est fondamental. Elles ne doivent pas refléter la simple convenance des détenteurs du pouvoir, les intérêts de groupes puissants ou le pur hasard: ce sont les arguments qui doivent l'emporter, et ce processus d'argumentation est constitutif de la démocratie".

18) Günter Trost verweist auf drei Kriterien, die bei der Einführung eines ESAS berücksichtigt werden sollten. Es handelt sich um die *Objektivität der Durchführung der Prüfungen*, *Objektivität bei Auswertung der Prüfungen* und schließlich um *Objektivität bei der Interpretation der Prüfungsergebnisse*.

18) Günter Trost points to three criteria which should be considered when introducing a European Skills Accreditation System. These are *objectivity in carrying out the examinations*, *objectivity in evaluating the examinations* and, last, *objectivity in interpreting examination results*.

18) Günter Trost avance trois critères à prendre en considération en mettant en place un système européen d'accréditation des compétences: objectivité du déroulement des examens, objectivité de la notation des examens, et enfin objectivité de l'interprétation des résultats des examens.

CEDEFOP - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung
European Centre for the Development of Vocational Training
Centre européen pour le développement de la formation professionnelle

Ermittlung und Validierung von früher bzw. informell erworbenen Kenntnissen Erfahrungen, Innovationen, Probleme

Identification and Validation of Prior and Informal Learning Experiences, innovations and dilemmas

Identification et validation de l'apprentissage antérieur et informel Expériences, innovations et problèmes

Jens Bjørnåvold
CEDEFOP

CEDEFOP panorama

Thessaloniki: CEDEFOP - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung / European Centre for the Development of Vocational Training / Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, 1997

1997 - 62 S./pp./p. - 21.0 x 29.7 cm

DE/EN/FR

Gratis/free of charge/gratuit - 5067 DE/EN/FR -

panorama

CEDEFOP

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung
European Centre for the Development of Vocational Training
Centre européen pour le développement de la formation professionnelle
Marinou Antipa 12, **GR-57001 Thessaloniki**
Tel.: 30-31+490 111; Fax: 30-31+490 102
E-mail: info@cedefop.gr; Internet: http://www.cedefop.gr

Während der vergangenen fünf bis zehn Jahre führten verschiedene europäische und außereuropäische Länder Verfahren und Systeme für die Identifizierung, Validierung und Anerkennung von früher bzw. nicht formell erworbenen Kenntnissen ein. Auf EU-Ebene wurden verschiedene Vorschläge im Zusammenhang mit einer europäischen Methode für die Akkreditierung fachlicher und beruflicher Kompetenzen und einem persönlichen Kompetenzausweis unterbreitet. Man glaubt, daß die Anerkennung von früher bzw. nicht formell erworbenen Kenntnissen die *Transparenz* und den *Transfer* von Kompetenzen verbessert. Da die meisten der bestehenden Methoden und Systeme erst seit vergleichsweise kurzer Zeit eingesetzt werden, läßt sich bislang noch nicht entscheiden, ob die o. g. Erwartungen berechtigt sind oder nicht. Die verfügbaren Informationen sind unvollständig und in den meisten Ländern auch eher begrenzt. Abgesehen von einigen Ausnahmen stützen sich die Beschreibungen auf *Vermutungen*, nicht auf *tatsächliche* Bewertungen der bisherigen Erfahrungen. Ziel dieses CEDEFOP-Panorama ist die Darstellung und Diskussion einiger Erfahrungen und Probleme, die im Zusammenhang mit diesen Tendenzen auftreten.

During the last 5-10 years a number of countries, in and outside Europe, have introduced methodologies and systems for the identification, validation and recognition of prior and non-formal learning. On the European Union level, several suggestions related to a European Skills Accreditations System and a Personal Skills Card have been made. It is believed that the recognition of non-formal and prior learning will improve the *transparency* and *transfer* of skills. As most of the existing methodologies and systems have been operational for a comparatively short period of time, it is difficult to decide whether this expectation is justified or not. Existing information is incoherent and in most countries of a rather limited scope. With some exceptions, descriptions are based on *assumptions* of certain potentials, not on *de facto* evaluations of experiences so far. The aim of this CEDEFOP Panorama is to present and discuss some of the experiences and dilemmas related to these tendencies.

Au cours des cinq à dix dernières années, un certain nombre de pays, en Europe et hors d'Europe, ont introduit des méthodologies et des systèmes d'identification, de validation et de reconnaissance des acquis non formels. Au niveau de l'Union européenne, plusieurs suggestions ont été formulées pour la mise en place d'un système européen d'accréditation des compétences et d'une carte personnelle de compétences. On estime que la reconnaissance des acquis non formels améliorera la *transparence* et le *transfert* des compétences. La plupart des méthodologies et systèmes existants n'étant opérationnels que depuis assez peu de temps, il est difficile de dire si cette attente est justifiée ou non. Les informations disponibles manquent de cohérence et n'ont dans la plupart des pays qu'une portée plutôt limitée. À quelques exceptions près, les descriptions se basent sur des *hypothèses* relatives à certains potentiels et non pas sur des évaluations *factuelles* des expériences déjà réalisées. Le présent CEDEFOP Panorama a pour objectif d'exposer et de discuter certaines des expériences et certains des problèmes associés à ces tendances.

66

Diskussionspapier
Discussion paper
Document de discussion

5067